مركز دراسات الوحدة العربية

صورة العرب والإسلام في الكتب المدرسية الفرنسية

الدكتورة مارلين نصر

صورة العرب و الإسلام

في الكتب المدرسية الفرنسية

مركز دراسات الوحدة العربية

صورة العرب والإسلام
في الكتب المدرسية الفرنسية

الدكتورة مارلين نصر

«الآراء الواردة في هذا الكتاب لا تعبّر بالضرورة
عن اتجاهات يتبناها مركز دراسات الوحدة العربية»

مركز دراسات الوحدة العربية

بناية «سادات تاور» شارع ليون ص.ب: ٦٠٠١ - ١١٣ - بيروت ـ لبنان

تلفون: ٨٦٩١٦٤ - ٨٠١٥٨٢ برقياً: «مرعربي»

فاكسيميلي: ٨٦٥٥٤٨ (٩٦١١)

حقوق الطبع والنشر محفوظة للمركز

الطبعة الأولى

بيروت، كانون الثاني/ يناير ١٩٩٥

المحتويات

قائمة الجداول ١١

مقدمة: ١٣

١ ـ الصورة وانتاجها ١٦

٢ ـ كيف؟ مستويات التحليل وتقنياته ١٧

٣ ـ عملية إنتاج الصورة ١٨

القسم الأول

العرب في كتب القراءة الفرنسية

الفصل الأول: العرب في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية:

صورة استعمارية وماضوية ٢٣

أولاً: مكان مادة «العرب» في كتب القراءة المدرسية ٢٤

ثانياً: غلبة الصحراء ٢٥

ثالثاً: التفضيل للماضي والغلبة للبدو الرحل ٢٦

١ ـ «العرب» أو «البدو» جمع سلبي ٢٧

٢ ـ الطوارق: ماضٍ مجيد ٣٠

٣ ـ تجنّب العرب في الحاضر ٣٢

الفصل الثاني: العرب في كتب القراءة للمرحلة الثانوية:

صورة فرنسية وصورة فرنكوفونية ٣٩

أولاً: المكان الذي تشغله مادة «العرب»

في كتب المرحلة الثانوية ٤٠

ثانياً: تنوع النهج الأدبي وتنوع المواضيع
ـ توسيع الإطار المكاني الزماني ٤٤
١ ـ تنوع النهج الأدبي ٤٤
٢ ـ تنوع المواضيع ٤٦
٣ ـ الإطار المكاني والزماني للروايات ٤٧
ثالثاً: «العرب» في كتب قراءة المرحلة الثانوية: اختلاف الصور ٤٩
١ ـ أعداء أو خاضعون: «العرب» في نصوص الكتّاب الفرنسيين:
التعارض سائد ٤٩
٢ ـ الخلاص الفردي: شخصيات النصوص المأخوذة عن الأدب
العربي أو الفرنكوفوني (الناطق بالفرنسية) ٦٣
رابعاً: عدم ملاءمة الخطاب المعادي للعنصرية:
لقاء متردد أو لقاء خائب مع عرب اليوم ٦٧

القسم الثاني

العرب والإسلام في كتب التاريخ الفرنسية

الفصل الثالث: العلاقات الفرنسية ـ العربية في كتب التاريخ للمرحلة الابتدائية:
(الإسلام ـ الحروب الصليبية ـ الاستعمار) ٧٥
أولاً: الإسلام والفتح العربي: المجابهة الأولى ٧٨
ثانياً: الحملات الصليبية: المجابهة الثانية ٨٤
١ ـ حركة دينية أو حملة عسكرية؟ ٨٥
٢ ـ «العرب» أو «المسلمون» أثناء الحملات الصليبية ٨٨
ثالثاً: الاستعمار وإزالة الاستعمار ٩٢
١ ـ الاستعمار ٩٣
٢ ـ إزالة الاستعمار وحرب الجزائر ٩٩
الخلاصة: السمات الأساسية لصورة العرب في كتب التاريخ للمرحلة
الابتدائية وتطور هذه الصورة ١٠٩
١ ـ السمات الأساسية لتاريخ العلاقات بين فرنسا والعرب
في التعليم الابتدائي للتاريخ الفرنسي ١٠٩
٢ ـ تطور صورة العرب في كتب التاريخ للمرحلة الابتدائية ١١٣

الفصل الرابع: الإسلام في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية:
نقاط الاختلاف ونقاط الاتفاق ١١٧
تمهيد: الدراسات السابقة ١١٧
أولاً: المجموعة محل البحث ـ التناول ـ المعطيات، الإسلام في كتب
التاريخ للمرحلة الثانوية من حيث الموقع والأهمية ١٢٠
ثانياً: السمات الكبرى لصورة الإسلام في الإطار المكتوب
(عناوين ووثائق) ١٢٣
١ ـ الإطار المكتوب: الإسلام من خلال العناوين ١٢٤
٢ ـ الإسلام من خلال الوثائق المختارة:
استشراق أو ابتعاد عن الذات ١٣٠
ثالثاً: الإسلام من قرب: تحليل النصوص المتعلقة بالإسلام ١٣٢
١ ـ الاختلافات بين النصوص في تقديم الإسلام ١٣٦
٢ ـ مجالات الاتفاق في تقديم الإسلام ١٤٦
رابعاً: المادة غير المكتوبة: التقديم السيميائي للإسلام
في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية ١٧٠
الخلاصة: من الإطار المكتوب إلى الجهاز السيميائي المصور:
صورة الإسلام تميل إلى الجمود ١٧٢
الفصل الخامس: الاستعمار وإزالة الاستعمار وحرب الجزائر
في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية ١٧٧
المبحث الأول: حركة الاستعمار الأوروبي والعالم العربي ١٧٩
أولاً: الخطاب المدرسي حول الاستعمار: تناولات مختلفة ١٧٩
١ ـ التناول «الإجمالي» ذو الأبعاد المتعددة: الاستعمار ظاهرة
سياسية تاريخية للسيطرة الإقليمية ١٨١
٢ ـ التناول الاقتصادي للاستعمار ١٨٢
ثانياً: صورة الخاضعين للاستعمار وعلاقتهم بالمستعمِرين ١٨٥
١ ـ الخاضعون للاستعمار: الاختلاف في تحديد هويتهم وأدوارهم .. ١٨٥
٢ ـ المستعمِر: صورة مشتركة ١٨٩
المبحث الثاني: إزالة الاستعمار وحرب الجزائر ١٩١
أولاً: الخطاب المدرسي حول إزالة الاستعمار ١٩١
ثانياً: حرب الجزائر: تحليل سياقها والفاعلين فيها ١٩٤

١ ــ الخطاب المدرسي حول حرب الجزائر ١٩٥
٢ ــ الفاعلون، ودور كل منهم ٢٠٢
الخلاصة: عن حرب الجزائر ٢١٥
الفصل السادس: العرب في التاريخ المعاصر للشرق الأوسط ٢١٩
أولاً: «الحركة القومية العربية» ــ «الحركة الإسلامية»
ــ «الوحدة العربية» ــ «الناصرية» ٢١٩
١ ــ الخلط بين تعبيري «الإسلامي» و«العربي»
وتعبيري «الإسلامية» و«العروبة» ٢٢٠
٢ ــ ناصر والناصرية ٢٢٢
ثانياً: الصهيونية ــ إقامة إسرائيل والمسألة الفلسطينية ٢٢٤
١ ــ تناول غير نقدي يركّز على اسرائيل ٢٢٤
٢ ــ التناول المعادي للاستعمار ٢٢٦
ثالثاً: الحروب الاسرائيلية ــ العربية: تحليل مقارن للفاعلين
«العرب» و«الإسرائيليين» ٢٢٨
١ ــ النظرة الثنائية إلى الفاعلين هي النظرة السائدة ٢٢٨
٢ ــ النظرة النقدية إلى الفاعلين (استثناء) ٢٣٧

القسم الثالث

العرب والعالم العربي في كتب الجغرافيا والتربية المدنية

مقدمة ٢٤٥
الفصل السابع: العرب المهاجرون، العنصرية ومعاداة العنصرية
في كتب التربية المدنية والجغرافيا للمرحلة الابتدائية ٢٤٧
أولاً: العمال المهاجرون والأجانب في فرنسا ٢٤٧
ثانياً: «العيش معاً» والنضال ضد العنصرية ٢٥١
الفصل الثامن: المجال العربي: موارده ــ سكانه وأنشطتهم في كتب الجغرافيا
والتربية المدنية للمرحلة الثانوية ٢٥٩
المبحث الأول: تحليل النصوص ٢٥٩
أولاً: التحليل الموضوعي للنصوص المتعلقة بالعالم العربي ٢٦٠
١ ــ تصنيف النصوص تبعاً لأهميتها ولكيفية توزيعها بين الكتب ... ٢٦٠
٢ ــ تحليل المواضيع الرئيسية المتعلقة بالعالم العربي ٢٦٣

ثانياً: التحليل المفرداتي: «العرب» و«المسلمون» ٢٧٤
١ ـ الطابع العام للمفردات العربية والإسلامية ٢٧٦
٢ ـ «العرب» و«المسلمون» ٢٧٧
٣ ـ «العالم العربي» و«العالم الإسلامي» ٢٨١
٤ ـ تجارة العبيد: التخفيف من مسؤولية الأوروبيين والتشديد
على مسؤولية العرب والمسلمين ٢٨٥
المبحث الثاني: تحليل المرفق بالنص ـ الخرائط والصور
والرسوم والجداول ٢٨٧
١ ـ الخرائط المتعلقة بالعالم العربي ٢٨٧
٢ ـ الصور والرسوم والجداول في جغرافيا العالم العربي ٢٩١
خاتمة الفصل الثامن ٢٩٨
الفصل الختامي (تركيب شامل): بين «العرب» و«الفرنسيين»: صور مقولبة
مزمنة وخطاب محدود معادٍ للعنصرية ٣٠٧
أولاً: العرب: الزمان، المكان، الحضارة ٣٠٧
١ ـ العرب في الماضي ٣٠٧
٢ ـ العرب: بدون مكان ولا أراضٍ ٣٠٩
٣ ـ حضارة اسلامية أو حضارة عربية؟ ٣١٤
ثانياً: العلاقات بين «الفرنسيين» و«العرب» في الكتب المدرسية ٣١٦
١ ـ على مستوى النص القائم: قصص مجابهة وعلاقات تقوم على
تبعية العرب للفرنسيين ٣١٧
٢ ـ على مستوى الخطاب المدرسي الكامن:
«العرب» و«الفرنسيون» ثنائي متعارض ٣٢٠
ثالثاً: الصور المقولبة ومعاداة العنصرية وتضارب المواقف بين الناشرين ٣٢٨
١ ـ العنصرية (وإدانة العنصرية الموجهة ضد «العرب» و«المسلمين») .. ٣٢٨
٢ ـ حدود الاختلافات بين الناشرين ومدى تأثيرها ٣٣٥
قائمة بأسماء الصفوف بالفرنسية وما تم اعتماده في النص العربي ٣٤١
عيّنة الكتب المدرسية الفرنسية المحللة (٨٥ كتاباً) ٣٤٣
المراجع ٣٤٩
فهرس ٣٥٥

قائمة الجداول

الرقم	الموضوع	الصفحة
٢ - ١	تصنيف النصوص ومرفقات النصوص وفقاً للمواضيع	٤٦
٢ - ٢	التوزيع المكاني - الزماني للنصوص والصور	٤٨
٢ - ٣	تحديد هوية الشخصيات «الفرنسية» و «العربية الاسلامية» في نصوص المؤلفين الفرنسيين	٥٠
٢ - ٤	أشغال الشخصيات في نصوص الكتاب الفرنسيين	٥٢
٢ - ٥	أشغال الشخصيات الرئيسية في النصوص المأخوذة عن الأدب العربي والناطقة بالفرنسية	٥٣
٢ - ٦	صفات ومهام «العرب» و «الفرنسيين» في المقاطع المأخوذة عن الأدب الفرنسي	٥٤
٢ - ٧	قائمة بالنصوص المعادية للعنصرية	٦٨
٣ - ١	الفاعلون «عرب» و «فرنسيون» في موضوع الاسلام والفتح العربي	٧٩
٣ - ٢	الأفعال المتبادلة على الجانب العربي وعلى الجانب الفرنسي بالنسبة إلى «الإسلام والفتح العربي»	٨٠
٣ - ٣	الحملات الصليبية: الفاعلون	٨٩
٣ - ٤	الأفعال المتبادلة في الحروب الصليبية	٩٠
٣ - ٥	الاستعمار: الفاعلون والأفعال	٩٥
٣ - ٦	إزالة الاستعمار: الفاعلون والأفعال	١٠٥
٤ - ١	توزيع الوثائق المتعلقة بالاسلام عند كل ناشر حسب مصدرها	١٣١
٤ - ٢	تكرار وتوزيع الكلمات المفتاحية في مادة الاسلام في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية	١٣٣
٤ - ٣	درجة ونوعية مساهمة الحضارة الاسلامية في التطور العلمي	١٤١
٤ - ٤	مساهمات العرب في التطور العلمي والثقافي حسب دور النشر	١٤٢

٤ ـ ٥ مقارنة للحقول الدلالية للمفردتين «عرب» و «مسلمون» ١٥٥

٤ ـ ٦ مقارنة للفاعلين في كل من العبودية في المجتمع الاسلامي وتجارة العبيد بواسطة أوروبا نحو القارة الأمريكية ١٦٥

٤ ـ ٧ التوزيع الموضوعي لكل من الخرائط والصور المتعلقة بالاسلام ١٧٠

٥ ـ ١ التسميات التي تطلقها الكتب على كل من الجماعتين الفرنسية والجزائرية ٢٠٤

٥ ـ ٢ الفاعلون الفرنسيون والجزائريون والأفعال المنسوبة إليهم ٢١٤

٦ ـ ١ النظرة الثنائية إلى الفاعلين «العرب» و «الاسرائيليين» ٢٢٩

٦ ـ ٢ الأفعال المنسوبة إلى الفاعلين «العرب» و «الاسرائيليين» ٢٣١

٦ ـ ٣ ترتيب أفعال كل من «العرب» و «الاسرائيليين» ٢٣٥

٨ ـ ١ تصنيف النصوص المتعلقة بالعالم العربي تبعاً لأهميتها (عدد الصفحات) ولكيفية توزيعها (بين الكتب) ٢٦١

٨ ـ ٢ ترتيب المواضيع المتعلقة بالبترول تبعاً لأهميتها ٢٦٦

٨ ـ ٣ الأحكام المسبقة حول الهجرة ونقدها من قبل مؤلفي الكتب ٢٦٩

٨ ـ ٤ مقارنة بين كل من السياق الذي استخدمت فيه مفردة «العالم العربي» والسياق الذي استخدّم فيه البديل «الشرق الأوسط ـ شمال افريقيا» مع التمييز بين الماضي والحاضر ٢٨٣

٨ ـ ٥ توزيع الخرائط تبعاً لمدى اتساعها ٢٨٨

٨ ـ ٦ توزيع الخرائط تبعاً لموضوعها ٢٩٠

٨ ـ ٧ تصنيف الصور والرسوم والجداول: التوزيع تبعاً للموضوع ٢٩٢

٨ ـ ٨ مقارنة التوزيع الموضوعي للنصوص بالتوزيع الموضوعي للصور والرسوم والجداول ٢٩٣

٨ ـ ٩ التوزيع الجغرافي للصور والرسوم والجداول ٢٩٤

٨ ـ ١٠ التمثيل الانساني للصور والرسوم ٢٩٦

الخاتمة ـ ١ الأوضاع المتفاوتة للشخصيات العربية والبربرية من جهة والفرنسية من جهة أخرى ٣٣١

مُقَدِّمَة

يهدف هذا البحث إلى دراسة صورة العرب والإسلام كما تبدو في الكتب المدرسية الفرنسية المخصصة للمواد غير العلمية؛ وهي: القراءة والتاريخ والجغرافيا والتربية المدنية. وقد شملت هذه الدراسة السنوات الدراسية من أول المرحلة الابتدائية حتى السنوات النهائية. جرى البحث عن هذه الصورة في الأجزاء والفصول التي تمسّ العرب والاسلام بشكل مباشر أو غير مباشر. وهذه الأجزاء والفصول قد تمّ إقرار بعضها صراحة في البرنامج المدرسي الذي وضعته الوزارة.

في **مادة التاريخ** تعلق الأمر بالحضارة الإسلامية والفتح العربي والحروب الصليبية والاستعمار وإزالة الاستعمار وحرب الجزائر، وأخيراً الصهيونية والمسألة الفلسطينية والحروب الاسرائيلية ـ العربية.

وفي **مادة القراءة** تناول البحث مقتطفات من الأدب الفرنسي تتضمن شخصيات عربية أو بربرية أو تقع أحداثها في الوطن العربي، ومقتطفات من الأدب العربي أو البربري الناطق بالفرنسية وكذلك الأدب العربي المترجم إلى الفرنسية ممّا أوصت البرامج الصادرة عن الوزارة بتضمينها في كتب القراءة.

وفي **مادة الجغرافيا والتربية المدنية** تناول البحث المواضيع التي تتعلق بالعمال المهاجرين وبالأجانب في فرنسا، وكذلك بالمنطقة الصحراوية ومواردها. وتناولت أيضاً هذه الدراسة المواضيع العربية والاسلامية التي وردت بشكل جانبي في فصول لم يكن الوطن العربي موضوعها الأساسي.

أقصد بكلمة **«عربي»** كل ما ورد في الكتب، مشاراً إليه بهذه الصفة صراحة: فمفردة عربي ومشتقاتها هي إذن التي كانت دليلنا في تكوين المجموعة التي شملتها الدراسة. وأضيفت إلى هذه النصوص تلك التي تتضمن أسماء لبلدان وأماكن وشخصيات كائنة في الوطن العربي،

أو تشير إليه. وكذلك أدخلت في المجموعة كل النصوص التي تتحدّث عن العالم الاسلامي أو المسلمين أو الإسلام، سواء كان ذلك بصفة عامة أو بارتباطها بالوطن العربي، ولكنها لا تشمل الكيانات الاسلامية الخاصة التي تشير إليها الكتب بأسمائها القومية مثل الأتراك والإيرانيين والأفغان وغيرهم إلا إذا جاء ذكرها بارتباط صريح مع الوطن العربي.

وتناول البحث كتب المرحلة الابتدائية وكتب المرحلة الثانوية (كل من القسم الأول والقسم الثاني).

لقد تحدّد حجم العيّنة محل البحث في ضوء اعتبارات وضرورات عديدة. فضّلت أولاً الاعتماد على كتب المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية في المواد الأربع المشار إليها، ليس فقط لضمان شمولية البحث، ولكن لأن كتب المرحلة الابتدائية لها أهمية في تكوين وتثبيت الصور والأحكام في أذهان تلاميذ لا يزالون في مرحلة مبكّرة من عمرهم يسهل فيها التأثير فيهم.

وبما أن كتب الابتدائي في التاريخ والجغرافيا تتمحور حول تاريخ وجغرافية فرنسا، مما يجعل المادة المتعلقة بالعرب والإسلام فيها محدودة ومرتبطة بالاهتمامات القومية الفرنسية، رأيت توسيع نطاق العيّنة لتشمل كتب المرحلة الثانوية أيضاً. وبهذه الإضافة قارنت صورة العرب والإسلام كما جاءت في كل من كتب الابتدائي والثانوي. وقد أتاح لي هذا استخلاص النواحي الثابتة والمتغيرة فيها. ويمكن منذ الآن وضع افتراض يتعلق بهذا المتغير (ابتدائي/ ثانوي): بما أن تناول كتب الابتدائي للمسائل المتعلقة بالعرب وبالإسلام محدود، خاصة في التاريخ والجغرافيا، كما أن مؤلّفي هذه الكتب ليسوا متخصصين في مواضيع الوطن العربي والاسلام، فالأرجح أن ينتج تحت تأثير هذين العاملين صورة للعرب والإسلام في كتب المرحلة الابتدائية تميل إلى التماثل والتبسيط. أما في المرحلة الثانوية حيث يتوافر المتخصصون في المسائل المتعلقة بالوطن العربي وبالإسلام، ويتسع نطاق التعليم ليشمل التاريخ الدولي والجغرافيا العالمية، فلا بد أن يترتب على ذلك أثر مختلف، بحيث تصبح صورة العرب والإسلام أكثر تعقيداً وأقل شبهاً بالصورة المقولبة من مثيلتها في المرحلة السابقة.

ويوجد عامل آخر يتعلّق بتعدد الكتب المدرسية الفرنسية بسبب تعدّد دور النشر الفرنسية، مما دفعني إلى توسيع نطاق العيّنة لتشمل أربعة كتب على الأقل، لأربعة ناشرين، وفي كل صف، اخترتها من بين دور النشر الأكثر أهمية التي تغطّي أكثر من ٦٠ بالمئة في سوق الكتاب المدرسي في فرنسا. فاخترت بعد الاستعلام كتب هاشيت Hachette، وناتان Nathan، ومانيار Magnard، وبورداس Bordas، وأحياناً بيلان Belin. فإلى أي مدى ترتب على هذا التعدّد في المؤلفين وفي دور النشر (بالنسبة إلى الكتاب الواحد، في الفصل الواحد) تنوّع في الرؤى الخاصة بالعرب وبالاسلام؟ هل ستنعكس الاتجاهات الثقافية والسياسية المختلفة للناشرين على موضوعنا؟ لا أتوقع أن تكون مثل هذه التأثيرات مباشرة، بمعنى أن تقدّم دار النشر

«اليمينية» أو الليبرالية صورة «يمينية» عن العرب والإسلام، وأن تقدم على العكس دار النشر المعروف انتماؤها إلى اليسار أو إلى التيار الاشتراكي صورة عن العرب والاسلام تتفق مع اتجاهاتها.

لما كانت جميع دور النشر المختارة علمانية، أعتقد أن نظرتهم العلمانية وموقفهم من موضوع الدين ومن شعوب العالم الثالث تؤثر في نظرتهم إلى العرب والاسلام أكثر من اتجاههم السياسي الخاص بالحياة السياسية الفرنسية. ولا أرمي في قياس النزعة إلى التمحور العرقي (Ethnocentrisme) لديهم، إذ أرى أن أية «نظرة» إلى الآخر لا بد وأن تتأثر بهذه النزعة، وأن تخضع بدرجة كبيرة لتاريخ وثقافة وصورة «الذات» (القومية أو العرقية). إن الذي يختلف بين مؤلف وآخر هو المجهود الإرادي الذي يبذله كل منهم للابتعاد عن ذاته و «عدم التركيز عليها» عند معالجة مسألة تمس الآخر (عربي أو مسلم). لقد ميزت بين رؤى مختلف المؤلفين حول العرب والإسلام على أساس مدى «ابتعادهم عن الذات» أو «التركيز عليها» أكثر من مدى انتمائهم إلى اليمين أو إلى اليسار، أو ارتباطهم بالليبرالية أو بالاشتراكية، دون أن أنسى أن الكتب محل الدراسة فرنسية؛ أي لا بد وأن تكون مدفوعة باتجاه طبيعي نحو تقدير «الذات» وتقييمها ايجابياً.

لقد تحدّد حجم العيّنة في ضوء هذين المتغيرين المتعلقين بالمستوى الدراسي وبدار النشر المعنية: وشملت ٨٥ كتاباً[١] في التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية والقراءة، وهي تغطي كل الفصول المدرسية، اعتباراً من بدء المرحلة الابتدائية (CP) حتى الفصول النهائية؛ أي الكتب المقرّرة في المدرسة الابتدائية (CP, CE, CM) والكوليج (الدورة الثانوية الأولى) والليسيه (الدورة الثانوية الثانية) وفي دور النشر الأربع المختارة. ونقدّم ــ مرفقاً بهذه الدراسة ــ قائمة تتضمن بياناً بكل كتاب وبرقمه الكودي.

وتمّ تجميع هذه العيّنة من بين الكتب المدرسية المستخدمة خلال عام ١٩٨٦ على أساس آخر ما تمّ نشره أو أعيد نشره بالنسبة إلى كل فصل وإلى كل مادة.

ويوجد متغيّر ثالث يرتبط بتنوّع المواد نفسها وبتنوّع ما تتضمنه من نصوص ومن أشكال الخطاب: في كتب القراءة قصص خيالية كتبها أدباء، ولكن اختيارها تمّ على يد مؤلفي الكتب المدرسية بشكل مقتطفات. وفي كتب التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية سرد «واقعي» وعروض تعليمية وحجاجية كتبها في معظم الأحيان مؤلفو الكتب المدرسية. وفي ضوء هذا المتغيّر المتعلّق بشكل الخطاب وبمنتجه نجد صورة عن العرب والاسلام «خيالية» أدبية أو «حقيقية» تاريخية أو

(١) إذا كانت بعض سلاسل الكتب في المجموعة غير كاملة (وخاصة في المرحلة الابتدائية) فذلك لأن الكتب التي لا تتضمن مادة مفيدة لبحثنا، قد تمّ استبعادها.

معاصرة (في الجغرافيا والتربية المدنية). فهل تتوافق هذه الصور أو تختلف؟ هل تتكامل أو تتعارض؟ هل يختلف «الخيال» عن «الواقع»؟ ستكون الإجابة تدريجية عند تحليل كل مادة. وسنقدم في خاتمة هذا الكتاب إجابة شاملة وتقديراً كلياً.

وتتضمن المجموعة (corpus) محل الدراسة كافة النصوص التي تقدم المادة التعليمية الأساسية، سواء تلك التي كتبها مؤلفو الكتب أو قاموا بانتقائها. وتتضمن أيضاً الإطار المكتوب وغير المكتوب للنص، أي مرفق النص co-texte. ويشمل الإطار المكتوب العناوين من أصلية وفرعية ومعجم الكلمات الصعبة أو الأجنبية والوثائق المرفقة والجداول، وأخيراً أسئلة التأمل أو البحث الواردة في نهاية كل فصل. ويشمل الإطار غير المكتوب ـ أي الجهاز السيميائي ـ كل ما يرتبط بالصورة مثل الخرائط والرسوم والتصاوير والتخطيطات. ويكتسب الإطار المكتوب وغير المكتوب ـ أي مرفق النص (co-texte) ـ أهمية تربوية لا تقل أحياناً عن أهمية النص، وخاصة في كتب التاريخ والجغرافيا. أما في كتب القراءة فإن المرفق يكون ذا أهمية أقل، إذ يقتصر في معظم الحالات على الأسئلة ومعجم الكلمات. وسنقدم بياناً بالمجموعة المتعلقة بكل مادة وكل مستوى في بداية الفصل المتعلق بها.

١ ـ الصورة وانتاجها

لقد بحثت عن صورة العرب والاسلام في المجموعة من خلال تحليل النص في شكله المتصل؛ أي دون تفكيكه. وكان هدف هذا التحليل هو استخلاص المواضيع التي تتناولها الكتب عند تعرّضها للعرب وللإسلام، ثم تبويبها ومقارنتها ببعضها البعض، وبيان تلك التي تغفل الكتب ذكرها، وإبراز كيفية تقديمها.

في التاريخ على سبيل المثال اهتممت بما إذا كان تناول المواضيع قد تم من خلال مجرد سرد الحدث أو مع تحليل العوامل التاريخية والنتائج المترتبة على الأحداث ونوع المعالجة التاريخية، سياسية أو عسكرية أو اقتصادية أو دينية... الخ.

وفي الجغرافيا كمثال آخر تمّ تحليل صورة العرب والإسلام من خلال دراسة وجود أو عدم وجود علاقة لهم بمجال خاص بهم، ولمواردهم وتفاعلهم مع الوسط الذي يعيشون فيه وتنقلاتهم في أرجائه. وخضع أيضاً للتحليل كيفية تمثيلهم في الرسوم والصور التي تمثّل بعداً هاماً في الجغرافيا. وأخذنا بعين الاعتبار نبرة النص الذي يتأثر بنبرة العناوين الرئيسية والفرعية، فإن قراءة النص تتأثر بما يستهله من عناوين مؤيدة أو معادية أو محايدة. وسمحت لنا أيضا لهجة العرض ـ انتقادية أو تبريرية ـ باستكشاف مدى تحيّز المؤلف أو حياده.

أما في كتب القراءة فقد تمثّلت صورة العرب بشكل مختلف. فهي تبدو خيالية ووهمية. وهي غير مباشرة، أي أن مؤلف الكتاب المدرسي ليس هو منتجها، فهو مجرد وسيط

يقتصر دوره على اختيار المقتطفات عن المؤلفين الفرنسيين أو المؤلفين الأجانب المتحدثين بالفرنسية أو المؤلفين العرب. وسنقوم بتحليل المرتبة الأولى للصورة، ونعني بها ما كان محل اختيار مؤلف الكتاب المدرسي، من حيث النوع الأدبي، وزمن كتابة النص، وزمن السرد الوارد فيه، ومن حيث المواضيع التي قاموا باختيارها، ومكان القصة، وكيفية انتهائها، وطريقة تقطيع المقتطفات المختارة.

إننا نطلق على هذا المستوى للصورة اسم المستوى **المعدّ أو المبلور** ونقصد به ما أعدّه أو بلوره مؤلفو الكتب المدرسية وعرضوه. ويوجد مستوى آخر في صورة العرب والإسلام اجتهدنا من أجل الوصول إليه وهو المستوى **العميق** الذي لا يتبدّى عند مجرد القراءة المتواصلة والتحليل البياني، ولكن يتعيّن للتوصل إليه تفكيك كل من النصوص ومرفقاتها لاكتشاف الطريقة التي تم بواسطتها إنتاج الصورة. وفي هذا النطاق تضمنت الدراسة كيفية **انتاج** صورة العرب والاسلام في الكتب من خلال تحليل عملية الكتابة أو الصياغة التي تناولتها: وهذا يعني تحديد **المواد** (أو العناصر) التي استخدمت في إخراجها أو إنتاجها والعملية التي تم من خلالها ترتيب هذه المواد وتحويلها (أي صياغتها) لإنتاج الصورة. يتعلق الأمر هنا بالعملية الديناميكية لإنتاج الصورة من قبل المؤلف المباشر: المؤرخ أو عالم الجغرافيا أو الكاتب الأدبي. هذا المستوى «العميق» هو الذي سنسمّيه **المستوى الكامن** للخطاب، وقد تم التوصل إليه عن طريق تحليل صياغة (ألسنية) النصوص في المجموعة.

٢ ــ كيف؟ مستويات التحليل وتقنياته

في ضوء تحديد هذين المستويين في تحليل الصورة والخطاب، أعرض عرضاً سريعاً للتقنيات التي استُخدمت في هذا التحليل:

– عند تحليل **المستوى المعدّ أو المبلور للخطاب** الذي يتضمن النصوص والصور والرسوم والعناوين استخدمت قواعد **التحليل الموضوعي** (thématique) المعروفة والبسيطة، وهي تقوم على استخلاص المواضيع الأصلية والفرعية التي تم تناولها مع تصنيفها.

– **تحليل كمي** لتقدير المكانة التي يشغلها كل موضوع (من حيث عدد الصفحات وعدد الأسطر في الجغرافيا والقراءة) مع مقارنتها. وتحليل **كيفية ترتيب** وتوالي حلقات الأحداث أو إغفالها في التاريخ وتحليل نوعية الأسباب التي تقدم لشرح الظاهرة التاريخية. ولقد تجنّبت استخدام التحليل الكلاسيكي للمضمون (وفقاً لبرلسون Berelson)، إذ رأيت أنه غير مناسب نظراً إلى عدم تجانس المجموعة (نصوصاً ومرفقات) ما هو مكتوب منها وما هو غير مكتوب، مع تنوّع أساليب التناول الخطابي (سرد، قصة، عرض، رواية، وصف) ولأنني فضلت اعتماد مقاربة ذات طابع استقرائي لا استنتاجي.

– أما بالنسبة إلى **المستوى الكامن** في صورة العرب والإسلام فلقد تناولته بتحليل **المواد** التي استخدمها المؤلفون **والأسلوب** الذي اتبعوه لإنتاج هذه الصورة.

إن مختلف النصوص ذات الطابع العرضي أو السردي في المجموعة اعتُبرت خطاباً مدرسياً حول العزب والإسلام، بمعنى أنها تعبّر عن علاقة بين مؤلف النص والرسالة التي يريد إيصالها وبين المتلقي القارىء الذي يستهدفه المؤلف.

وتختلف المواد المستخدمة في هذا الشأن تبعاً لما إذا كان الأمر يتعلق بسرد أو بعرض. ففي السرد التاريخي أو الأدبي تتشكّل هذه المادة من الفاعلين التاريخيين ومن الشخصيات القصصية الأدبية، سواء من العرب والمسلمين(٢) أو من الفرنسيين والأوروبيين. وبتحليل الفاعلين الحقيقيين أو الخياليين توصلنا إلى تحديد هويتهم أولاً (من حيث الاسم ومدى التحديد)، ثم دراسة الأدوار التي يؤدونها (من حيث التوصيف والاختصاصات والأفعال). ولقد سمح لنا هذا التحليل بإجراء مقارنة بين كل من الفاعلين العرب والفاعلين الفرنسيين في القصص والعروض كلما قامت بينهم علاقة ما، مع تحديد نوعية هذه العلاقة التي تربط أو تفرّق بينهم، وذلك من أجل استخلاص الثوابت في الأسماء والأدوار المسندة إليهم. ونتساءل في النهاية عمّا إذا كانت هذه الثوابت تكوّن في ما بينها كليشيهات أو صوراً مقولبة، سواء كانت إيجابية أو سلبية.

وفي العروض التاريخية والجغرافية والاجتماعية السياسية (التربية المدنية) تتكوّن المواد التي يتم تحليلها من المفردات المتعلقة بموضوع دراستنا: وهي المصطلحات الأساسية ذات المدلول العربي أو الاسلامي التي تتردد في معظم الكتب المدرسية في المواضيع المشار إليها، مثل «إسلام» و «حضارة اسلامية» و «العالم الاسلامي» و «العالم العربي»، وكذلك «العرب» و «المسلمين» (في سياق مستقل) والصفات «عربي» و «مسلم» و «اسلامي» مقرونة بالأسماء التي تصفها.

لقد خضعت كلها لتحليل مفرداتي أمكن بواسطته استخلاص الحقل السياقي لكل منها، مع تصنيفها في فئات دلالية تقوم على ما لها من صفات وأفعال، وما بينها من مشاركات وتضادات، مما سمح بتحديد وضعها بالنسبة إلى مفردات أخرى وبتحديد حقل فعلها.

٣ ــ عملية إنتاج الصورة

يتميّز النص (وكذلك مرفقه) محل هذه الدراسة بخاصيتين: **الأولى**، أنه يتعلّق بنص تربوي، بمعنى أنه لا يكتفي بتقديم المعلومة، ولكنه يسعى أيضاً إلى التكوين والتثقيف، ويهدف إلى تنمية القدرات الفكرية للمتلقّي (التلميذ) لكي يتعلم كيف يفكّر ويفهم ويقارن ويكوّن

---

(٢) أو جزائريون وبربر وطوارق وفلسطينيون... الخ.

حكمه الخاص.

حرصت توجيهات البرامج المدرسية على تأكيد هذا المعنى، لهذا كان على مؤلف الكتاب المدرسي أن يبذل الجهد للحفاظ على حياده وأن ينقّي نصه من الانفعال وأن يخفف من حدّة النزاعات التي تفصل بين الفاعلين، بحيث يقدم نصاً يختفي منه تماماً طابعه الشخصي، ويتّصف بما يسمّى «الموضوعية».

أما الخاصية الثانية فناتجة من موضوع هذه الدراسة ـ العرب والاسلام. فالخلاف يدور حول هذا الموضوع في فرنسا بسبب طبيعة العلاقات التاريخية المتقلبة التي نشأت بين الثقافتين والحضارتين، وبسبب وجود جماعة مغربية واسعة (عربية ومسلمة) على أرض فرنسا حالياً. ولقد دعت توجيهات وزارة التعليم الواردة في البرامج المدرسية كل الناشرين والمؤلفين بصفة مباشرة إلى الاحتراس عند تناول الموضوع وإلى «الانفتاح على الثقافات الأخرى» و «احترام الاختلافات»، وإلى «إدانة العنصرية المعادية للأجانب والمعادية للعرب إدانة صريحة» وتشجيع التعرّف على الثقافات الأجنبية عامة والعربية خاصة، وذلك بتدريس الحضارة الاسلامية واختيار النصوص العربية المترجمة في مادة القراءة، وبتعليم اللغة العربية في المدرسة، وإلى تناول مسألة «الهجرة» بطريقة متفتحة خالية من الأحكام المسبقة... الخ.

لذلك فلقد افترضنا بصفة مبدئية أن الخطاب المدرسي (النص والمرفق) حول العرب والاسلام لا بد وأن يخلو من الانفعال والانحياز، وأن تغلب عليه روح الحياد أو الصداقة وألا يكون على الأرجح معادياً، وأن يحرص على أن يعالج بإيجابية المسائل الشائكة مثل حرب الجزائر أو الهجرة، محتفظاً بمسافة الحياد الذي يبعده عن الفاعلين المتنازعين.

لا حاجة لهذا الحرص في كتب القراءة إذ إن مؤلفي الكتب ليسوا هم كتّاب المقتطفات المختارة، وتأتي مسؤوليتهم في المرتبة الثانية، وتقتصر على مستوى النص المعدّ، من حيث اختيار الكتّاب والموضوعات والمقتطفات، وتقطيعها، وتحديد العصور، وصياغة الأسئلة في مرفق النص، ووضع معجم الكلمات. أما المستوى الكامن للصورة فمن فعل من قام بتأليف هذه المقتطفات من الأدباء، ويخرج عن نطاق تدخل مؤلفي الكتب المدرسية. ولذلك نرى أن تحليل الشخصيات العربية والفرنسية في قصص وحكايات مادة القراءة وتحليل أدوارهم وتفاعلاتهم لا بد وأن يكشف عن صورة للعرب أقل تأثراً بتدخل مؤلفي الكتب وتتسم بحرية أكبر، بحيث تأتي معبرة عن صورة العرب التي تتداول خارج المؤسسة المدرسية والتي تنقلها كتب القراءة إلى داخل المدرسة.

في ظل هذه الضغوط يميل مؤلفو الكتب المدرسية إلى بذل جهد خاص من أجل مراقبة النفس. يبدو هذا الجهد في تفادي أو حذف كل ما يتعارض، في رأيهم، مع توجيهات البرامج ومع الروح التربوية، وينصبّ بصفة أساسية على المواد المختارة: الفاعلين، المفردات، الشخصيات

العربية والأدوار التي تُنسب إليها. يحرص هذا الجهد على تهذيب النص بالعمل على ترتيب المواد: تحديد الفاعلين الذين تُسلّط عليهم الأضواء وأولئك الذين يحاطون بالظلال، ووسيلة ذلك من حيث المكان الذي تشغله الشخصية في الجملة (فاعل أو مفعول به) والدور الذي يُنسب إليها (فعّال أو مستسلم) (إيجابي أو سلبي) ومدى إغفال هوية الفاعل أو تحديدها تبعاً للظروف، والترتيب الزمني للأفعال: من الذي يتمتع بمبادرة الفعل، ومن الذي يوضع في موقف عدواني أو دفاعي؟ هذه العملية التي يقوم بها المؤلف هي عملية صياغة المواد المختارة، حيث يعمل المؤلف على إنتاج الخطاب المدرسي ذي المواصفات المحدّدة أعلاه. لقد افترضنا أنه سيتّبع ـ بوعي أو بلا وعي ـ أسلوبين مختلفين في الصياغة، صياغة خاصة بالفاعل الفرنسي وصياغة خاصة بالفاعل العربي: صياغة للأنا وصياغة للآخر.

ولذا قمنا بمقارنة الأساليب التي اتُبعت بالنسبة إلى الفاعلين من العرب والمسلمين وتلك التي اتبعت بالنسبة إلى الفاعلين من الفرنسيين، وذلك في المواقف التي تجمع بينهم متسالمين أو متنازعين، سواء في السرد التاريخي أو في السرد الخيالي الأدبي، وقمنا أيضاً بكشف الوسائل التي اتّبعت من أجل إخفاء الفاعلين أو الكيانات في الحالات ذات الأهمية التاريخية أو الانسانية أو الأخلاقية الخاصة مثل تجارة العبيد وحرب الجزائر.

وسأستخلص في النهاية الصور المقولبة التي تُنسب إلى الفاعلين العرب وإلى الشخصيات العربية بالمقارنة مع الفاعلين الفرنسيين والشخصيات الفرنسية. ونقصد بها القوالب بالمعنى الجاري، وهي تشمل الأحكام والصفات والتقديرات العامة والمتكررة ذات الدلالة الإيجابية أو السلبية، التي تنطبق على جماعة بأكملها (مجموعة من الأفراد يجمعهم عرق أو قومية أو وطن أو دين). إن التعميم والتكرار والمدلول الخلقي أو الاجتماعي والتطبيق على جماعة بأسرها هي في رأينا العناصر المكوّنة للصورة المقولبة بالمعنى الجاري. سنقوم باستخراج هذه العناصر المكوّنة للصور المقولبة تدريجياً من خلال تحليل كل مادة ومستوى، وسنجملها ونقدّمها في النهاية في الفصل الختامي.

وتوجد قوالب أخرى أسميها قوالب بنيوية، وقد تم استخلاصها من خلال تحليل العملية التي اتبعها المؤلفون في انتاج صورة العرب. فإذا ما تكررت أساليب الصياغة المذكورة أعلاه أياً كانت المواد (تاريخ، جغرافيا، تربية مدنية، قراءة) مهما اختلف المؤلفون أو المواقع أو الأحداث، وإذا أدّت هذه الأساليب الصياغية إلى «قولبة» الفاعلين والشخصيات العربية على النمط نفسه، فلقد اعتبرتها بمثابة قوالب بنيوية أو قوالب إنتاج (للصورة) تنطبق على الفاعل أو الشخصية العربية كلما ورد في النص، وتعيد دائماً إنتاجه أو صياغته بالطريقة نفسها.

القسم الأوّل

العرب في كتب القراءة الفرنسيّة

الفصل الأول

العرب في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية: صورة استعمارية وماضوية

كيف قدمت كتب القراءة المقررة في المدارس الفرنسية صورة العرب؟ قد يظن البعض أن هذا الموضوع يدخل أكثر ضمن التحليل الخاص بمواد التاريخ أو الجغرافيا أو التربية المدنية، ومع هذا فإن عوامل كثيرة توضح مدى أهمية دراسة هذه الصورة كما تبدو في كتب القراءة واللغة الفرنسية. وفي ما يلي بعض من هذه العوامل: إن الأبحاث التي تتناول هذه المواد بالدراسة نادرة مقارنةً بتلك التي تتناول مواد التاريخ أو الجغرافيا. كما أن مادتي القراءة واللغة الفرنسية تكتسبان أهمية خاصة سواء من حيث مواعيد الدراسة أو من الناحية التربوية، فهما تستغرقان ـ بمفردهما ـ أكثر من ثلث الوقت المخصص للتعليم في المرحلة الابتدائية. وأخيراً فإن هذه الكتب تتضمن الكثير من النصوص التي تتعرض للعرب أو للجماعات العرقية الأخرى في الوطن العربي. ومما يؤكد هذه الفائدة العدد المرتفع نسبياً للتلاميذ الذين ينحدرون من أصل عربي في المدارس الفرنسية العامة، والأهمية التي يكتسبها الوطن العربي بالنسبة إلى فرنسا في مجالات التعاون الثقافي والاقتصادي.

تضمنت العيّنة ١٦ كتاب قراءة، أصدرتها أربعة من دور النشر الكبرى المتخصصة في الكتب المدرسية[١] خلال السنوات من ١٩٧٥ حتى ١٩٨٦، وهي تدرّس حالياً في فصول المرحلة الابتدائية[٢].

وباستعراض هذه الكتب من الناحية الكمية أمكن قياس مدى الأهمية المعطاة لمادة العرب

---

(١) دور النشر هاشيت وناتان ومانيار وبورداس (Hachette, Nathan, Magnard et Bordas).

(٢) انظر القائمة في المرفق. ونشير إلى الكتب بأرقام متتالية: ق ١ (هـ)، ق ٢ (ن)، ق ٣ (م)، حيث تبين الأرقام رقم الكتاب في القائمة ويحدد الحرف بين القوسين دار النشر: (هـ) هاشيت، (ن) ناتان، (م) مانيار، (ب) بورداس، (ك) كولان و (بل) بيلان.

في العيّنة، فخضعت المجموعة الكاملة للنصوص[3] التي وردت فيها هذه الصورة لتحليل موادها ووقائعها وأمكن استخلاص المعاني الرئيسية والشخصيات الماثلة وأدوارها (صفاتها ومهامها) التي ساهمت في تشكيل هذه الصورة.

أولاً: مكان مادة «العرب» في كتب القراءة المدرسية

إن نصف الكتب المدرسية تقريباً (٧ من ١٦) يتضمن كل منها نصاً واحداً أو أكثر يتناول من خلال موضوعه أو شخصياته إو إطار القصة الواردة فيه، العالم العربي الاسلامي، ويبلغ عدد هذه النصوص أربعة عشر نصاً، وهي تمثل ٢ بالمئة من مجموع النصوص الواردة في الكتب الخاضعة للبحث، كما تمثل ٩ بالمئة من مجموع النصوص التي تتعلق بموضوع أجنبي[4]. وبيان هذه النصوص ـ التي تكون المجموعة التي خضعت للتحليل ـ كالآتي:

ق ٣ (م) ـ «أجنبية في الفصل» (بدون اسم المؤلف) ص ١١٨ إلى ١٢٥.

ق ٥ (هـ) ـ «علي بابا والأربعين حرامي» ص ٨٨ إلى ٩٥.

ق ٨ (هـ) ـ أ. موروا A. Maurois «بلاد الستة وثلاثين ألف إرادة» ص ١ إلى ١٠.

- أ. دوديه A. Daudet «تارتران من تاراسكون» ص ١٤٤ إلى ١٥٤.

ق ٩ (ن) ـ بيريك تييه Perrick Tillet «الرجل الأزرق» ص ٩٨ إلى ١٠٦.

- أ. دي سانت إكزوبيري A. de Saint-Éxupéry «مفقودون في الصحراء» ص ١٠٧ إلى ١١٠.

- لو كونت دي ليسل Le Conte de Lisle «الصحراء» قصيدة ص ١٤٠.

ق ١١ (م) ـ سوزان بوليكاني Suzanne Pulicani «البحث عن الواحة» ص ٢٣ إلى ٢٦.

- ميشيل مانول Michel Manoll «البريد الجوي» ص ١٧٣ إلى ١٧٧.

ق ١٢ (م) ـ ماري إلب Marie Elbe «ذكريات» من مجلة هيستوريا ص ٢١٩ إلى ٢٢٢.

---

(٣) مرفق النص (co-texte) أو الأداة التربوية عبارة عن مجموعة الصور التوضيحية ومعجم المفردات والأسئلة والمقدمة والعناوين التي يضعها مؤلفو الكتب المدرسية. أما النصوص فهي في معظم الأحيان مقتطفات من أعمال أدبية.

(٤) نصوص يكون موضوعها أو مؤلفها غير أوروبي.

- دوشان جرسي Douchan Gersi «الزواج عند الطوارق» ص ٢١٤ ـ ٢١٩.

- كلير اتشيريللي Claire Etcherelli «في مصنع السيارات» ص ٤٤.

ق ١٦ (م) ـ أ. دي سانت إكزوبيري A. de Saint-Exupéry «قادة الصحراء» ص ١٥٦ ـ ١٥٧.

- هـ. دي مونفريد H. de Monfreid «يوم السوق» ص ١٦٠.

- دوشان جرسي Douchan Gersi «عند الطوارق» ص ١٦٤ ـ ١٦٥.

الكتاب ٣ (م)، وكذلك الكتاب ١٥ (م) نص كلير إتشيريللي لا يتضمنان موضوعاً عن العرب، ولكننا أوردناهما للمقارنة.

نجد في المجموعة نصين اثنين فقط من أصل عربي ومغربي، وهما: قصة علي بابا، المترجمة عن العربية والمأخوذة من كتاب **ألف ليلة وليلة**، ثم مقتطفات من رواية **المغامرة الأخيرة الكبرى للطوارق** لمؤلف مغربي يكتب بالفرنسية هو دوشان جرسي. وهنا تبدو ثغرة: فكل ما نجده في هذه الكتب من نصوص مترجمة إلى الفرنسية عن لغة أجنبية (وهي كثيرة وتمثل ١٦ بالمئة من مجموع المؤلفين) قد خلا تماماً من أي نص مترجم عن العربية لمؤلف عربي معاصر. ولقد كان من الممكن أن نستنتج من هذه النسب الضعيفة من الناحية الكمية أن تلاميذ المرحلة الابتدائية الذين يستخدمون هذه الكتب لن تتبلور عندهم فكرة واضحة جداً عن العرب أو عن الوطن العربي. ولكن نظراً إلى أن هذه النصوص ترد بكثافة كبيرة في كتب القراءة الخاصة بالمستوى CM فإن التلاميذ فيه قد «يلتقون» بها من ثلاث إلى ست مرات خلال سنتين، وهذا ليس بالقليل. وفي هذه السن تؤثّر طبيعة الصور المقدمة في عقلية الطفل ـ من حيث كونها متعارضة أو متنوعة، مقولبة أو متشعبة الجوانب، عنيفة أو «عادية»، غريبة أو مألوفة ـ أكثر من مرات ترددها.

ثانياً: غلبة الصحراء

قمنا باستعراض أولي لنوع الموضوعات التي تناولتها النصوص ومرفقاتها أياً كان الشكل الأدبي الذي وضعت فيه[٥]. فما هي الموضوعات التي يقرأها تلميذ المرحلة الابتدائية، وما هي

(٥) القصص (٨ نصوص)، الروايات (نصان)، الحكايات (نصان)، قصيدة (نص واحد) ومواد صحفية (نص واحد).

الصور التي ينظر إليها والأسئلة التي يجيب عنها عندما يتعرض لنصوص في القراءة تدور حول عالم ليس عالمه ـ إن كان فرنسياً ـ أو عالم ذويه إن كان من أصل عربي أو بربري؟

بتصنيف الموضوعات الرئيسية التي تضمنتها نصوص المجموعة اتضح الآتي:

الصحراء: ١٠ نصوص	حكايات: نصان	دنيا الريف: نص واحد	المدينة العربية: نص واحد
مغامرات ٤ رجال ٤ وصف ٢	ألف ليلة وليلة ١ قصة حديثة للأطفال ١	السوق البدوي ١	الجزائر المدينة ١
مجموع الصفحات ٤٥ ص	مجموع الصفحات ١٨ ص	مجموع الصفحات صفحة واحدة	مجموع الصفحات ٤ صفحات

من الواضح أن موضوع الصحراء هو الموضوع الغالب إلى حد كبير، والصحراء هنا غير محدّدة من حيث المكان في معظم الأحيان: أربعة نصوص في موضوع الصحراء تدور حول مغامرات إما عن الصيد (تارتاران من تاراسكون) أو عن صراع البقاء، كما في (مفقودون في الصحراء) و (البحث عن واحة) و (البريد الجوي). وأربعة نصوص أخرى عن رجال في الصحراء في بلدهم أو في فرنسا (محاربون مور أو طوارق أو بدو) ثم في النهاية نصان؛ أحدهما للتغني بالصحراء (قصيدة الصحراء) والآخر لوصفها (مقطع صحفي عن التصحّر). وإذا استبعدنا كلاً من (قصة علي بابا) و (ذكريات عن مدينة الجزائر) فإن الموضوعين الباقيين، وإن لم يدرجا تحت مادة «الصحراء» فإنهما لا يخرجان تماماً عن نطاقها؛ فقصة أ. موروا «بلاد الستة وثلاثين ألف إرادة» تبدأ من الصحراء، وتدور رحاها على ظهر جمل، وكذلك نجد أن البدو هم الذين يعرضون منتجاتهم في «يوم السوق» تأليف De Monfreid[6]. وغلبة الصحراء لا تصاحبها ندرة في الشخصيات الانسانية. فباستبعاد المقطع الصحفي عن التصحّر نجد أن النصوص الأخرى تعرض لأناس حقيقيين أو أسطوريين: عرب ـ بدو ـ طوارق ـ مزابيين Mozabites[7]، فرنسيين وشرقيين. فما هو النطاق الزمني الذي وضعوا فيه، وكيف تمّ تقديمهم؟

ثالثاً: التفضيل للماضي والغلبة للبدو الرحل

مقارنة زمن الكتابة بزمن الرواية في نصوص المجموعة يكشف عن علاقة خاصة بالزمن: فالزمن الحاضر غائب فيها دائماً أيّاً كان زمن الكتابة. قد يكون مفهوماً أن يكتب مؤلفو المرحلة

(٦) الانبهار بالصحراء يتخلل أيضاً مرفق النص (يمثل ٥٧ بالمئة من ٣٠ صورة توضيحية، ٦٥ بالمئة من ٤٩ سؤالاً عن الصحراء).

(٧) سكان المزاب، وهو مجموعة من الواحات في شمال الصحراء الجزائرية.

الاستعمارية عن الفترة نفسها التي عاشوا فيها (وهم عديدون في المجموعة: دوديه ـ سانت إكزوبيري ـ هـ. دي مونفريد ـ لوكونت دو ليسل) ولكن المثير للدهشة أن المقتطفات المختارة للكتب المدرسية عن المؤلفين المحدثين (أ. موروا ـ ب. تيبيه ـ س. بوليكاني ـ ماري إلب ـ د. جرسي) تهرب من الحاضر، ويقع سردها إما في اللازمنية أو في ماضٍ استعماري، أو غير محدد يعيدونه إلى الحياة لأجل قرائهم. مجال صحراوي وزمن موقوف أو نزعة إلى ماضٍ استعماري: هذا هو الإطار المتجانس الذي تتحرك فيه الشخصيات المحلية. وسنتوقف أمام أكثرها وروداً: «العرب» أولاً، ثم «الطوارق» في ما بعد. ومع أن الطابع الغالب لهما معاً هو طابع البدو الرحل[8] إذ يسكنون الصحراء نفسها، إلا أن النصوص تتفق كلها في التمييز بينهما.

١ ــ «العرب» أو «البدو» جمع سلبي

لا تفرّق النصوص ولا ملحقاتها بين المفردات الثلاثة: «البدو» و «العرب» و «المور» وتستخدمها بغير تمييز للدلالة على الشخصيات نفسها، كما يعزز المعجم هذا التماثل، إذ يعرف تعبير «البدوي» بقوله إنه «عربي راحل من الصحراء»[9]. ومن الملاحظ أن «العرب» أو «البدو» أو «المور» يدخلون دائماً في القصص التي يؤدون فيها دوراً ما، في علاقات مع شخصيات فرنسية[10]. وفي هذه العلاقات ــ وعلى خلاف غيرهم من السكان المحليين الوارد ذكرهم في النصوص ــ إما يتّسمون بطابع الدونية إذا كانوا تابعين أو موصوفين بالإخلاص، أو بطابع عدائي إذا نجحوا في الهرب من نطاق نفوذ الشخصيات الفرنسية. ويبدو نقصهم الخلقي والعقلي والاقتصادي والمهني أو الوظيفي واضحاً في التقابل بين الصفات والأدوار المخصصة لكل من الجانبين.

«العرب» و «المور» و «البدو»	الشخصيات الفرنسية
دونية أخلاقية: جبن ــ خوف «المقاتلون المور هادئو الأعصاب وإن أخفوا خجلهم من جبنهم» (ق ١١ ص ١٧٦). قرّر العمال ــ وقد استبد بهم الهلع ــ أن يمتنعوا فوراً عن عملهم إذا لم تتم حمايتهم» (ق ١١ ص ١٧٦).	تفوق أخلاقي: شجاعة، «الرئيس الأبيض» تقدم في اتجاه الأهالي، وقد أصبح جسمه الكبير هدفاً رائعاً. ومع «هذا لم يتخذ أي احتياط لحماية نفسه» يؤكد مرفق النص هذه الصفة بالسؤال الآتي:

(٨) من عشرة نصوص، يذكر فيها الأهالي، نجد ثمانية منها يكوّن البدو شخصياتها الرئيسية.

(٩) ق ١٦ (م)، ص ١٦٠، في حين أن البدوي (جمعها بدو) هو التعبير الذي يعني في اللغة العربية كلمة nomade.

(١٠) يتعلق الأمر بالقصص الآتية: ق ١١ (م)، ميشيل مانول، «البريد الجوي» (L'Aeropostale)، ص ١٧٣ ــ ١٧٧؛ ق ١٦ (م)، أ. دي سانت إكزوبيري، «قادة الصحراء» ص ١٥٦ ــ ١٥٧ (A. De Saint-Exupéry, «Chefs du désert»)، وق ٩ (ن)، أ. دي سانت إكزوبيري، «مفقودون في الصحراء» (Perdus dans le désert).

تاكيد من «الرئيس الابيض»:
«لقد ظننت فيكم الشجاعة ولكنني أخطأت، كان من الأفضل لو طلبت حراسة من النساء»
(ق ١١ ص ١٧٤)

«هل أبدى شجاعة؟ هل تعتبر هذه وسيلة مجدية في حثّ العرب على مواصلة عملهم؟»
(ق ١١ ص ١٧٧).

نقص عقلي:
تخلف وسذاجة
«هذا المنطق القابل للجدل ما كان ليؤثّر في أناس أكثر تطوراً، أما بالنسبة إليهم فقد كان له مفعول السحر».
معجم المفردات: «أكثر تطوراً، يعني أقل تخلفاً»
«أشرق وجه رجال المور بابتسامة عريضة كشفت عن أسنانهم البيضاء».
«لقد ظنوا بسذاجة أن هذه الكلمات المطمئنة يمكن أن تحصّنهم» (ق ١١ ص ١٧٧).

تفوّق عقلي:
«لا يمكن للرئيس الأبيض أن يخطىء»
(ق ١١ ص ١٧٧).

الدونية في المهام والوضع:
«جمالين» و «عمال غير مهرة» و «حراسة مقاتلة مدفوعة الأجر».

التفوق في المهام والوضع:
«كبير المرشدين» و «الرئيس الأبيض» و «رئيس البريد الجوي» و «الميكانيكي» صاح قائلاً «من الذي يقود هنا»؟

دونية اقتصادية: قلّة موارد:
«وفي بورت إتيين كان أطفال المور يستجدون الماء لا النقود» (ق ١٦ ص ١٥٦).
وفي هوت سافوا نظر المور الثلاثة بسعادة بالغة إلى شلال المياه وهم يفكرون في ندرة المياه عندهم،
«إن الله يتجلى هنا فهو يفتح خزائنه ويبدي قوته: ووقف المور الثلاثة عاجزين عن الحركة». (ق ١٦ ص ١٥٦).

تفوق اقتصادي: أصحاب عمل. ثراء:
«إذا رحلت فلن تحصل على أجرك»
مرفق النص يبرز هذه القدرة «ما الحجة التي يستخدمها لدفع فريق عماله إلى العمل» (ق ١١ ص ١٧٧).
«إنهم يمتلكون ثروة طبيعية كبرى هي الماء».

وتصبح العلاقة بين الطرفين عدائية عندما يفلت «العرب» و «البدو» من سيطرة الفرنسيين، فيتحولون إلى أعداء خطرين بعد أن كانوا «مخلصين أوفياء». وتتناوب النصوص ومرفقاتها في تسميتهم مرة بـ «المتمردين» وأخرى بـ «النهابين» وثالثة بـ «المخربين» بل و «السفاحين»:

«كان المتمردون العرب ـ في كل مكان من الصحراء ـ يفرضون سلطتهم» (المقدمة: ق ١١ (م) ص ١٧٣). **«لا بد وأن المور كانوا قد دمروا الآلة جزئياً»** (ق ١١ (م) ص ١٧٥). «رازو: **جماعة من البدو الرحل النهابين»** (معجم الكلمات ق ١١ (م) ص ١٧٤). **«ووصلت إلى أسماعهم صيحات المتمردين»** (النص ق ١١ (م) ص ١٧٧). **«لقد رأيت قبيلة كريهة من البدو المتعطشين للدماء تجري بسرعة»**. (ق ١٠ (ب) ص ١٦٠).

لا تظهر في النصوص أية صفة من الصفات المعروفة للبدو في الثقافة العربية الاسلامية، مثل الشرف والشجاعة والعرفان بالجميل وكرم الضيافة والتعاون والقناعة وقوة التحمل.

يبدو العربي الطيب أو البدوي الطيب استثناء شاذاً في هذه الكتب المدرسية، يظهر كشخصية ثانوية مجهولة وبدون ملامح: ينقذ الراوي سانت إكزوبيري وصديقه بريفو، في نص «فقدوا في الصحراء»، من موت محتم عندما يعطيهما ماء للشرب فيرفع الناجي هذه الشخصية إلى أعلى مقام ويجعل منها شبه إله مخلّص. «إن هذا البدوي يبدو لي شبيهاً بالإله، فهو يخلق الحياة... يسير العربي نحونا على الرمال كإله فوق الماء... أنت يا من تنقذنا ستنمحي ذكراك تماماً من ذاكرتي ولن أتذكر أبداً وجهك... أنت هو الرجل... أنت الأخ العزيز» (ق ٩ (ن) ص ١٠٩).

إلا أن هذه النظرة ــ وإن كانت قوية ــ فهي لا تتعلق إلا بفرد واحد شاذ في المجموعة، ولا تؤدي، لطابعها الخيالي، إلى إيجاد توازن مع الصورة الغالبة «للعرب» بصيغة الجمع، أولئك «البدو» الدون أو المعادون المنتمون إلى الماضي. أما العرب الآخرون، من الفلاحين أو أهالي المدن، فمجمدون أو غير موجودين في الصورة. فنجد أن «تارتران» الصياد الآتي من تاراسكون، لا يقابل في رحلته نحو الجنوب الجزائري أي فرد من «الأهالي» ولا يجد إلا حماراً يقتله بطريق الخطأ[11]. وعندما تستعيد ماري إلب بحنين ذكرى الجزائر المدينة المستعمرة فإنها تخصص عدة سطور للحديث عن «العرب» الجامدين في المشهد بغير حراك، وعن «المزابيين Mozabites ــ المتصلّبين في صمتهم[12]: «وكان العرب جالسين على البنوك في ميدان بريسون ينظرون إلى البحر بتأمل على مدى ساعات. وكانت صغار الحمير تدور على مدى ساعات... وكان المزابيين متجمدين خلف معارض سلعهم ولا يخرجون عن صمتهم إلا للإشادة بنوعيتها».

هذه الصورة المتخلفة «للعرب» من أهل المدينة[13]، حيث نراهم في المشهد جامدين بغير حراك، تتفق مع صورتهم التي كانت سائدة في كتب الجمهورية الثالثة المدرسية، وفقاً لدراسة د. مانجينو لها، ففيها وصف للعرب وهم «نائمون في الشوارع كمصدر خمود هائل وكعالم من الكسل يطغى على الجزائر ويستلزم تدخل عامل جديد ذي فعالية كاملة يدفع إلى العمل الطاقات والثروات الراكدة»[14].

وفي المجموعة محل البحث لا يقتصر خمود السكان المحليين على «عرب» ذلك العصر، ولكنه يلحق أيضاً بجيرانهم من الطوارق عندما تدفعهم ضرورات الحياة الحديثة إلى ترك صحرائهم. فالنص يبرز البلادة الشاردة للكنّاس الطوارقي الذي «ينجرّ حالما وراء المقشّة»[15]

---

(١١) ق ٨ (هـ)، أ. دوديه، «تارتاران من تاراسكون»، ص ١٤٤ ــ ١٤٥ (A. Daudet, «Tratarin de Tarascon»).

(١٢) ق ١٥ (م)، ماري إلب، «ذكريات»، ص ٢١٩ ــ ٢٢٢ (Marie Elbe, «Souvenirs»).

(١٣) يصور لوكونت دو ليسل في قصيدة «الصحراء» بدويا من سوريا وهو نائم يحلم بالجواد بوراك (Leconte de Lisle, «Desert»).

(١٤) د. مانجينو، «الكتب المدرسية الجمهورية ١٨٧٠ ــ ١٩١٤»، انظر: Dominique Maingueneau, *Les Livres de la république, 1870-1914* (Paris: Le Sycomore, 1979), p. 89.

(١٥) ق ٩ (ن)، «الرجل الأزرق»، ص ٩٨.

والذي يشارك الطوارق في احتقارهم العمل، ناقمين لأن أولادهم «يسافرون للعمل كما كان عبيدنا يعملون في الأرض» وذلك حسب الراوي المغربي دوشان جرسي[١٦]. وفي ما عدا هذه النقيصة المشتركة التي تجمع «عرب» الماضي مع «طوارق» الحاضر، فإن النصوص في الكتب محل البحث تجمع على التفرقة بينهما.

٢ ـ الطوارق: ماضٍ مجيد

الشخصيات الفرنسية في القصة، أطفالاً وبالغين، وكذلك الكتّاب الفرنسيون والمتحدثون بالفرنسية، يشتركون جميعاً مع مؤلفي الكتب المدرسية في التعبير عن إعجابهم غير المحدود أمام الفارس الطوارقي وهو يختال في الضاحية الفرنسية التي تحولت إلى صحراء، وأمام الطوارق وهم يحتفلون بزواج ويستعرضون بزهو في الصحراء. وكان تأثر بول دوس أحد سكان الضاحية الباريسية ووالدته وجميع سكان HLM بالغا بالفارس ذي المظهر الفخم الذي «أعاد إلى الذاكرة مناظر العصور الوسطى». «وقال شافانيو الضابط المتقاعد الذي سبق أن عاش في الصحراء «هذا الفارس الفخور الذي يتأملنا، طوارقي. وهو من الرحل. إنه رجل أزرق وابن للصحراء الكبرى»[١٧]. ولم تسعف الكلمات دوشان جرسي ـ الذي تحول إلى مخرج سينمائي ـ للتعبير عن إعجابه، حتى انه يريد أن يصور سينمائياً الزواج واستعراض الطوارق الحربي «قبل أن يختفي كل ذلك» ويقول: «إن نزول طوارقي من على جمله صورة غير عادية لا يمكن وصفها إلا بالسينما»[١٨]. ويشترك مؤلفو الكتب المدرسية في هذا الإعجاب: «هل يعتبر هذا الاستعراض غير عادي؟ برر إجابتك بالرجوع إلى النص»[١٩].

وهكذا تتوافق النصوص ومرفقاتها في إبراز الصفات الخلقية والاجتماعية والجسمانية للطوارق في الماضي:

– الصفات الخلقية مثل الزهو والشجاعة والإقدام: «أولئك الفرسان الشجعان»، «ذلك الفارس الفخور» «الطوارق مقاتلون تميزوا بالشجاعة والإقدام والبطولة في المعارك» (معجم المفردات ص ٢١٥).

– الصفات الاجتماعية: رقي ونبل «هذه المباراة التي تتسم بالنبل الباهر» (النص ص ٢١٥)، و «سيعرف أولادكم أنكم كنتم تعيشون كسادة نبلاء» (النص ص ٢١٥).

– الصفات الجسمانية: جمال وقوة تحمل: «المظهر الفخم الذي يذكر بالقرون الوسطى» «الجمال» «هل تعتقد أن طاقتهم في التحمّل مثل طاقة الطوارق؟» «أولئك لا يعرفون الأمراض في حين أن

---

(١٦) ق ١٥ (م)، «الزواج عند الطوارق،» ص ٢١٥.
(١٧) ق ٩ (م)، المصدر نفسه، ص ١٠٣.
(١٨) ق ١٥ (م)، المصدر نفسه، ص ٢١٧.
(١٩) ق ١٥ (م)، المصدر نفسه، ص ٢١٦.

سكان الواحات لديهم كل أمراض البلاد المتمدنة»[٢٠].

وإننا نجد هنا كثيراً من الصفات المسلم بها تقليدياً للرحل من سكان الصحراء، ولكنها كما رأينا تختفي تماماً عندما يتعلق الأمر بالبدو العرب. وقد أدّت هذه الصفات الاستثنائية المنسوبة إلى الطوارق بمؤلفي الكتب المدرسية إلى إلحاق صفة «الجنس» بهم: «كيف يُسمّون حالياً؟ هل هم في سبيلهم إلى الانقراض؟ هل يمكن لهذا «الجنس» أن يحيا كما كان يحيا من قبل؟»[٢١].

إن استخدام كلمة «جنس» بدلاً من قبيلة أو جماعة عرقية يكشف عن نظرة قديمة نحو الجماعات الانسانية لدى مؤلفي هذه الكتب. فالكلمة لا تستخدم للدلالة على «العرب» ولكنها ترد هنا في سياق تقييم ايجابي للطوارق، تقييم لسلالة طيبة ولفرسان ذوي مظهر أصيل.

إن التقييم الشامل لمختلف الجماعات الإنسانية التي وردت في المجموعة محل البحث يظهرها في شكل أزواج من التضاد والتعارض:

الفرنسيون متفوقون أخلاقياً وعقلياً وفي وضعهم ومهامهم	العرب متخلفون أخلاقياً وعقلياً وفي وضعهم ومهامهم
الطوارق مقاتلون شجعان	«المور» أو «العرب» جبناء
الطوارق رحّل ذوو مناعة ولم يتلوثوا	«سكان الواحات» حياتهم حضرية أصيبت بعدوى المدنية الحديثة

وفي هذا التقييم يبدو «العرب» أو «البدو» أو «المور» كجماعة بخست قيمتها إلى أقصى حد، ويبدو تفوق الطوارق محدوداً بالوقت ولا يتعلق إلا بوضعهم السابق كقبيلة مقاتلة. أما حياتهم الحاضرة التي توحي بها النصوص إيحاء سريعاً وتحجبها مرفقات النص فهي حياة بائسة. الفقر والعزلة[٢٢] هما مصير كنّاس البلدية المهاجر الطوارقي، والفقر هو قدر الطوارق في بلدهم[٢٣] مما يضطرهم إلى العمل من أجل الحياة.

إن التقييم الإجمالي للجماعات الإنسانية، إيجابياً كان أو سلبياً، من شأنه أن يترك لدى الأطفال رؤية مزيفة لهذه الجماعات، وهي طريقة في تقييم الذات والآخرين ذات طابع ثنائي ـ مانوي (manichéen).

وإذا نظرنا إلى «الأهالي» في النصوص من حيث مدى تحديد هويتهم وتفردها نلاحظ أن غياب التسمية طابع مميز لهم بعكس الشخصيات الفرنسية فهي دائماً محددة الأسماء ومتميزة

(٢٠) ق ١٦ (م)، أسئلة خارج النص عن موضوع «رحلة في افريقيا» ص ١٥٠.

(٢١) ق ١٦ (م)، المصدر نفسه، ص ١٥٠.

(٢٢) «إنه لا يأخذ أبداً إجازة وهو فقير ومنعزل جداً» انظر: ق ٩ (ن)، ص ٩٨ ـ ٩٩.

(٢٣) «أحسّ براهيم، رئيس الطوارق، بالسعادة فسيتمكن مع أولاده من أكل اللحم الذي حرموا منه لمدة طويلة» انظر: ق ١٥ (م)، ص ٢١٤ ـ ٢١٥.

تماماً عن الآخرين. فسواء كان الأهالي «عرباً» أو «طوارق» طيبين أو سيئين، شخصيات رئيسية أو ثانوية، فإن أغلبهم لا يحمل اسماً، ويكتفى بالنسبة إليهم باستخدام صيغة الجمع للصفة العرقية، وفي القليل النادر يستخدم الاسم الأول فقط(٢٤) أو لقب مناسب يُعرفون به. فنجد الأطفال يلقبون كنّاس البلدية في الضاحية الباريسية باسم «السيد سلّة القمامة» مما لا بد وأن يترك مرارة عميقة في قلوب التلاميذ العرب. وعندما ظهر من التحول السحري الذي طرأ عليه أنه ليس مجرد عامل مهاجر، ولكنه فارس طوارقي، قرر الصغير «بول دوس» مبهوراً أن يطلق عليه اسماً أكثر نبلاً هو «الرجل الأزرق».

وفي المقابل نجد الشخصيات الفرنسية، رئيسية أو ثانوية، محددة الهوية باللقب والمهنة بل وبالاسم الأول في أحيان كثيرة: السيد/ بونبونيل شاسان. (أ. دوديه: تارتاران من تاراسكون) بول دوس وسيلفي دوس ومدام بوجو الحارسة، والآنسة دوتو الصيدلية، والسيد شافانيو صاحب الماضي العسكري (الرجل الأزرق ـ ب. تيبيه) والطيار سانت اكزوبيري وريجيل (مانول ـ البريد الجوي) وسانت اكزوبيري وبريفو (مفقودون في الصحراء) وميشيل (أ. موروا، في بلاد الستة وثلاثين ألف إرادة).

٣ ـ تجنّب العرب في الحاضر

تخلو النصوص ومرفقاتها من العرب المعاصرين سواء أكانوا في ديارهم أو في فرنسا. وقد ساهمت سلسلة من الآليات، من السهل كشفها بالتحليل، وتبدأ من الحذف والإغفال إلى تقطيع النص والإحلال، في استبعاد منظم لكافة النصوص التي تعرض للشخصيات العربية المعاصرة التي تعيش في فرنسا فلا نجد لها أثراً لا في الصف ولا في الشارع ولا في مواقع العمل من ورش ومصانع. وفي ما يلي بعض الأمثلة لما اعتبرناه تجنباً مقصوداً وليس مجرد غياب:

ـ عن المدرسة قدم أحد الكتب المدرسية ضمن موضوع عن «الاختلاف» نصاً بدون ذكر اسم المؤلف تحت عنوان «أجنبية في الفصل»(٢٥) وبدلاً من أن يعرض لتلميذة من العرب كما كان منتظراً بالنظر إلى كثرة عدد العرب في الفصل، نجد أن النص يتعلق بغجرية. أراد المؤلفون بنيّة حسنة عرض مشكلة العنصرية في المدرسة ولكنهم تجنبوا مواجهتها بالشكل الذي يلمسه الأطفال في حياتهم بالفعل. والنص الذي يكمل هذا الموضوع في كتاب **التعبير والخط**(٢٦) عبارة

---

(٢٤) «براهيم»، رئيس الطوارق، هو الاسم الذي يطلقه د. جرسي على مضيفه (ق ١٥ وق ١٦)، و «دجيلالي» هو اسم الطفل المفقود في صحراء س. بوليكاني (ق ١١ (م))، وكلاهما من الشخصيات الرئيسية في القصة.

(٢٥) ق ٣ (م)، «اللغة والنصوص الحية ـ قراءات حية،» ص ١١٨ ـ ١٢٥.

(٢٦) ق ٣ (م)، «اللغة والنصوص الحية ـ التعبير والخط،» ص ٢٠٨ ـ ٢١١. والنص لا يتضمن اسم المؤلف أيضاً، ونبرته الأخلاقية تنتمي أكثر إلى التربية الوطنية.

عن خطبة عامة في الحث على احترام الأجانب والابتعاد عن العنصرية، دون ذكر أي مثل واقعي أو إيراد أسئلة لبلورة المشكلة[٢٧].

- تخصص كتب القراءة عدة موضوعات للشارع ولمواقع العمل ولكنها تتجنب أيضاً العمال العرب المهاجرين. ويصف P. Tillet بتحفظ شديد وفي سطور قليلة الحالة الحاضرة لكنّاس البلدية «السيد سلّة القمامة» ثم يوجه القصة بأكملها نحو تحوله السحري إلى فارس طوارقي، وتأتي الأسئلة والصور لتعزيز هذا الوهم[٢٨].

- وقد تعرض كتاب مدرسي آخر[٢٩] لموضوع حركات الهجرة في خريطة تمثل «العصافير المهاجرة» من أوروبا إلى شمال افريقيا والشرق الأوسط، وربما كان هذا استهلالاً طيباً لظاهرة من ظواهر العصر الحديث. ولكن لا توجد اشارة إلى الحركة العكسية لهجرة العاملين إلا في سؤال ذي طابع عام ملحق بالخريطة «بماذا نسمي الرجال القادمين إلى فرنسا من أجل العمل؟» وتوقف الاهتمام عند هذا الحد.

- بتدخل مباشر أكثر وضوحاً عمد مؤلفو الكتب المدرسية إلى استبعاد وجود العمال العرب في المصنع عن طريق التقطيع الماهر لنص مقتبس من كتاب C. Etcherelli[٣٠] كان الموضوع الرئيسي فيه هو علاقة قائمة بين عاملة فرنسية وعامل عربي، فتم استبعاد الفقرات التي تتعلق بهذه الصداقة التي تقدم عمال مصنع السيارات العرب. ويبدو أن اهتمام مؤلفي الكتاب بتعريف القراء الصغار الحقائق القاسية عن الإذلال في العمل كان أكبر من اهتمامهم بالصداقات المحيّرة التي تجمع بين أشخاص مختلفي العرق.

وتشير كثير من نصوص الكتب المدرسية التي تتحدث عن أشكال أخرى للعمل في فرنسا حيث نسبة العمالة المهاجرة فيها كبيرة، إلى «العربي» أو إلى «العرب» بعبارة سريعة في سياق النص[٣١]، وهنا أيضاً لا يهتم مرفق النص بانتهاز الفرصة للخوض في الموضوع[٣٢].

وقد أكدت دراسة I. Cintrat[٣٣] وجود هذا الاتجاه نحو إهمال العرب في كتب

---

(٢٧) من بين الصور العديدة التي تمثل الأطفال الواردة في الكتب محل البحث، توجد صورتان لأطفال ذوي طابع مغربي وغير محددين في العنوان.

(٢٨) ق ٩ (ن)، ب. تيييه، «الرجل الأزرق»، ص ٩٨ - ١٠٦.

(٢٩) ق ٧ (م)، قراءات حية (CE2)، ١٩٨٣، ص ٦٤.

(٣٠) «إيليز أو الحياة الحقة» (Elise ou la vraie vie)، مقطع عنوانه: «في مصنع السيارات»، انظر: ق ١٥ (م)، ص ٤٤.

(٣١) «في مصنع الصلب»، ق ١٥ (م)، ص ٢٨٤، وكذلك «رجل الملح»، ق ١٥ (م)، ص ٢٨٨.

(٣٢) في مجموع الكتب محل البحث توجد ثلاث صور فقط لعمال مهاجرين بغير عنوان يحددها.

(٣٣) Iva Cintrat, *Le Migrant, sa représentation dans les manuels de lecture du primaire* (Paris: CREDIF; Didier, 1983).

القراءة للمرحلة الابتدائية، وقامت الباحثة بتحليل صورة المهاجر من خلال ثمانية وثلاثين كتاباً للقراءة لمرحلة CM أصدرتها خمس عشرة داراً للنشر بين عامي ١٩٥٧ و١٩٨٠، واكتشفت أن «تقطيع النصوص يلغي تماماً وجود المهاجرين» وأنه «بهذه الطريقة يعطي المؤلف لنفسه سلطة تغيير مغزى النص»(٣٤) وانتهت إلى القول بأن «كل الكتب المدرسية تقريباً تشترك في السكوت عن العناصر التي تقيم الصراعات والروابط بين الثقافات ويقع على عاتق الخطاب التربوي محوها»(٣٥).

ومع تجاهل العرب المعاصرين في فرنسا فقد تم تجاهلهم أيضاً في بلادهم. وإذا كانت بعض نصوص القراءة والأسئلة تتعلق بالوطن العربي، فقد كان من المتوقع أن يدور جزء منها على الأقل حول سكان هذه المناطق. وموضوع الصحراء ما زال هو المفضّل في القصص الحالية وفي مرفقاتها ولكنها صحراء خالية من الناس، اختفى منها البدو الرحّل من العرب وحل محلهم الطوارق لكي يقدموا أمام الكاميرا لبعض الوقت «مغامرتهم الأخيرة» وتقاليدهم قبل أن يختفوا بدورهم. والعديد من الأسئلة ينصب على الجغرافيا الطبيعية للصحراء(٣٦) وعلى أسلوب حياة الطوارق وهي تطبعهم بطابع الأفول والانحسار، فتتساءل «هل هم في سبيلهم إلى الاختفاء؟»(٣٧). والصحراء هنا مكان تدور فيه المغامرات، وأبطالها الحاليون هم الأطفال الذين يمثلون الشخصيات الرئيسية في قصص أندريه مورروا(٣٨) وس. بوليكاني(٣٩) والذين يهربون من صحراء عدائية، أو تلاميذ يدعوهم مرفق النص إلى الانضمام للمغامرة في شكل لعبة تدور في الصحراء(٤٠) أو أسئلة حول اجتياز الصحراء في سيارة أو دعوة إلى قراءة قصص كبار مستكشفي افريقيا ومستعمريها(٤١). ويخصص المؤلفون، مدفوعين بقلق حقيقي، نصف صفحة حول خطر «التصحر» في الجزائر(٤٢) ولكن دون إشارة للصحراء كمصدر للثروات الطبيعية. ونجد ملفاً كاملاً عن «البترول في فرنسا وفي أوروبا»(٤٣) ولا ترد فيه إشارة إلى البترول العربي مع أنه يمثل المصدر الأساسي للطاقة المستوردة في فرنسا، ولا يشير على سبيل المثال إلا لمنطقتين فقط من المناطق المنتجة هما غواتمالا وأمريكا اللاتينية.

* * *

---

(٣٤) المصدر نفسه، ص ١٢٠.
(٣٥) المصدر نفسه، ص ١٤٠.
(٣٦) ق ١٢ (م)، ص ٢٢، ستة أسئلة.
(٣٧) ق ١٦ (م)، موضوع «رحلة في افريقيا» ص ١٥٠، ثلاثة عشر سؤالاً.
(٣٨) ق ٨ (هـ)، أ. مورروا، «في بلاد الستة وثلاثين ألف إرادة» ص ١ ـ ١٠.
(٣٩) ق ١١ (م)، س. بوليكاني، «البحث عن الواحة» ص ٢٣ ـ ٢٦.
(٤٠) ق ٩ (ن)، «عبور الصحراء» ص ١١٠.
(٤١) ق ١٦ (م)، ص ١٥٧، الأسئلة ٥، ٦ و٧.
(٤٢) ق ١٢ (م)، ص ١٨.
(٤٣) ق ١٥ (م)، ص ٢٧٩.

قد يؤخذ على هذا التحليل أنه أوجد نوعاً من الترابط أدّى إلى تكوين صورة مكتملة عن العرب مع أن السمات الرئيسية لهذه الصورة مبعثرة بين شتات من النصوص والكتب المدرسية، وموزّعة بين مختلف المستويات والناشرين، وقد يقال إن ذاكرة الطفل بمفردها لا بد وأن تعجز عن لمّ شملها.

ولكن توجد مجموعة من الثوابت تسمح لتلاميذ المرحلة الابتدائية أن يتعرفوا على العناصر المكوّنة لهذه الصورة وأن يعيدوا تركيبها كلعبة سبق تقطيعها قد تكون غير كاملة ولكنها تظل مع هذا مقروءة ومتناسقة. وأكثر هذه الثوابت بروزاً هي الصحراء التي تكوّن وحدة المكان، والماضي الذي يمثل وحدة الزمان الذي تدور فيه الحركة، والرحل من العرب والطوارق باعتبارهم الشخصيات الرئيسية في القصص. وفي هذا الإطار المكاني الزماني تتكون للعرب صورة بدو ينتمون إلى الماضي ويتميّزون بالدونية وبالعداء على مختلف المستويات. وهي صورة تتعارض بشدة مع صورة الفرنسيين المتعاملين معهم الذين نراهم ذوي شخصيات متألقة ومتفوقة ومتمتعة بمركز أفضل، وتتعارض من جهة أخرى مع صورة جيرانهم وأقرانهم من الطوارق التي تمثل أثراً لزمن مضى وبعداً عن الواقع، وفي هذه اللوحة العريضة التي لا يحمل الأهالي فيها إلا اسم الجماعة التي ينتمون إليها، يختفي تماماً أبناء الحاضر من العرب سواء أكانوا في بلدهم أو في المهجر في الريف أو في الحضر، فوجودهم تم حجبه تماماً بواسطة سلسلة من أعمال الحذف والإحلال (الغجرية، العصافير المهاجرة، «الرجل الأزرق» الذي حل محل «السيد سلّة القمامة»). ولا بد وأن يؤدي التكرار الشفهي للقراءة في المرحلة الابتدائية إلى تثبيت هذه الصورة المقولبة وذات المعالم المتميزة التي تتعارض مع الواقع في ذاكرة التلاميذ. ولقد رأينا أن العاهات الأخلاقية المنسوبة إلى العرب عامة والجزائريين خاصة قد تراكمت في كتب القراءة المدرسية والأخلاق لمدارس الجمهورية الثالثة ــ كما أبرزها D. Maingueneau(٤٤) ولكن يبدو أن الوضع نفسه قد استمر أيضاً في فترة ما بعد الاستعمار، فنرى المؤلفين المعاصرين للكتب المدرسية يختارون المقتبسات من مؤلفي المرحلة الاستعمارية أو من كتابات معاصرة تعبر عن حنينها للمرحلة المذكورة، مما يؤدي إلى إعادة الحياة إلى ملامح من تلك الصورة. ولكي يتيسر تقديم عناصر لصورة مغايرة أكثر حداثة وأشد إيجابية فلا بد من اختيار مؤلفين فرنسيين ينصب سردهم على العصر الحالي أو انتقاء أعمال حديثة مترجمة عن العربية.

إن تعليمات وزارة التربية التي أوضحت المبادىء العامة للتعليم الفرنسي في المدارس والكليات تؤكد أنها تهدف إلى «تسهيل الاندماج في الجماعة الفرنسية» و «الانفتاح على التعدد»

---

(٤٤) Maingueneau, *Les Livres de la république, 1870-1914.*
«الجبن والقسوة والخبث والغش والكسل، كلها هالة ثابتة تحيط بصورة العربي وهذه الصورة تتعارض تماماً مع بهيمية المتوحش الحقيقي، كما تتعارض أيضاً مع الاستقامة والتهذيب الخلقي لدى الأوروبيين».

و «إمكانية الانكشاف وتفهم الآخرين» و «التعرف على الثقافات والحقائق الأجنبية»(٤٥). ومن الواضح أن الصورة التي نستخلصها للعرب من تحليل كتب القراءة للمرحلة الابتدائية لا تتماشى مع هذه المبادىء العامة ولن تولد لدى التلاميذ إلا صورة مزيفة عن الآخرين وعن أنفسهم. فهي توحي للتلاميذ الفرنسيين، اقتباساً من الماضي، بإحساس التفوق الطبيعي، كما توحي للتلاميذ من ذوي الأصل العربي بإحساس سلبي ناشىء عن تحقير شأنهم وتشويه صورتهم. ومن شأن الخجل المكبوت لدى الصغار من ذاتهم أو من ذويهم أن يولد في نفوسهم ضيقاً وعذاباً قد يتحولان في ما بعد إلى اختلال في النظام أو إلى ثورة موجهة ضد المصدر الدافع إلى رفضهم وتحقيرهم هم وذويهم.

مرفقات

قائمة كتب القراءة المدرسية التي كانت محل البحث

ق ١ (هـ) L'oiseau-lyre, CP/CE1 Hachette,

ق ٢ (ن) Le bateau-livre, CE1, Nathan 1983,

ق ٣ (م) Langages et textes vivants CE1, Magnard 1984, 2 vols. 1 Lectures vivantes vol. 2, Expressions et orthographe

ق ٤ (هـ) L'oiseau-lyre CE tome 1 Hachette 1977,

ق ٥ (هـ) L'oiseau-lyre CE tome 2 Hachette 1978,

ق ٦ (ن) Le bateau-livre CE2 Nathan 1984,

ق ٧ (م) Langages et textes vivants CE2 Magnard, 1983, 2 vols. 1 Lectures vivantes vol. 2 Expressions et orthographe

ق ٨ (هـ) L'oiseau-lyre CM, tome 1, Hachette 1979,

ق ٩ (ن) Le bateau livre CM1, Nathan 1985,

ق ١٠ (ب) Le temps de lire, CM1 Bordas 1983,

ق ١١ (م) Langages et textes vivants, Lectures vivantes, CM, Magnard, 1979,

---

(٤٥) Ministère de l'éducation nationale: *Ecole élémentaire, programmes et instructions* (Paris: CNDP, 1985), p. 21, et *Collège, programmes et instructions* (Paris: CNDP, 1985), p. 29.

ق ١٢ (م) Langages et textes vivants, Expression orale et écrite, CM, Magnard 1975

ق ١٣ (هـ) L'oiseau-lyre, CM, tome 2, Hachette, 1979,

ق ١٤ (ب) Le temps de lire, CM2, Bordas, 1985,

الفصل الثاني

العرب في كتب القراءة للمرحلة الثانوية: صورة فرنسية وصورة فرنكوفونية

تدعو توجيهات وزارة التربية التي تضمنتها برامج تعليم اللغة الفرنسية في المدارس الثانوية(١) المؤلفين والكتاب إلى «إعطاء اهتمام كاف للنصوص الأجنبية المترجمة مثل قصص **ألف ليلة وليلة** ومثل **الأيام** لطه حسين وكذلك للأدب الناطق بالفرنسية مثل **نجمة** لكاتب يسين»(٢). وتلخص هذه التوجيهات أهداف تعليم الفرنسية في المدارس الثانوية (من الفصل السادس إلى الفصل الثالث) على أنها «اختيار النصوص التي توفر للتلاميذ امكانية فهم الآخرين وتمكنهم من التعرف على أنفسهم وتزيد من فضولهم الذي يدفعهم إلى الاطلاع على الحقائق والثقافات البعيدة عنهم»(٣). وإننا سنقصر بحثنا على كتب القراءة المتعلقة بالفصول من السادس حتى الثالث تكملة لكتب المرحلة الابتدائية، وتم اختيارها من كتب الناشرين أنفسهم (هاشيت Hachette وناتان Nathan ومانيار Magnard وبورداس Bordas) وقد سبق نشرها بين سنة ١٩٧٩ و١٩٨٦ ولكنها ظلت تدرس بعد ١٩٨٦. وقمنا بتحليل هذه الكتب المختارة ـ التي يبلغ عددها ستة عشر كتاباً ـ وفق أسس المعالجة الكمية والنوعية نفسها (تحليل المواضيع وتحليل الفاعلين) التي اتبعناها بالنسبة إلى كتب قراءة المرحلة الابتدائية كما هو موضح في الفصل السابق.

وسنتساءل أولاً عن المكان الذي تشغله مادة «العرب» في الكتب (أولاً) ثم نقوم من خلال معالجة إجمالية للمواضيع التي تتضمنها النصوص المتعلقة بالعرب بتصنيف هذه النصوص وفق نهجها الأدبي والمواضيع التي تتعرض لها ووضعها من حيث الزمان والمكان (ثانياً). وفي

---

(١) لقد تركنا جانباً تعليم الأدب الفرنسي في الليسيه (من السنة الثانية حتى السنة النهائية)، إذ إنه لا يتعلق بموضوع بحثنا.

(٢) انظر: Ministère de l'éducation nationale, *Collège, programmes et instructions* (Paris: CNDP, 1985), p. 48.

(٣) انظر: المصدر نفسه، ص ٢٩.

النهاية ستخضع مجموعة النصوص المشار إليها لتحليل الفاعلين الموجودين فيها وأدوارهم من حيث الصفات والمهام (ثالثاً). وسنحدد من خلال التحليل أوجه الاختلاف والتشابه بين صورة «العرب» في كتب قراءة المرحلة الثانوية وصورتهم في كتب قراءة المرحلة الابتدائية، كما سنحدد أيضاً أوجه الاختلاف ذات الأهمية بين مختلف دور النشر.

أولاً: المكان الذي تشغله مادة «العرب» في كتب المرحلة الثانوية

لقد رأينا كيف أن نصف الكتب فقط في المرحلة الابتدائية تتضمن نصوصاً حول مادة «العرب»، وعلى العكس نجد في المرحلة الثانوية أن معظم كتب القراءة (١٤ من ١٦ كتاباً) يتضمن كل منها عدداً يتراوح بين نص وأربعة نصوص يدور كلياً أو جزئياً حول موضوع يتعلق بالعرب أو بالوطن العربي. ويبلغ المجموع الكلي لهذه النصوص التي تتكوّن منها المجموعة ٣١ نصاً، وهي تزيد بوضوح على عددها في المرحلة الابتدائية (١٦ نصاً) كما أنها تشتمل على عدد أكبر من الصفحات (١٠٤ صفحات مقابل ٧٠ صفحة)، إلا أن الأهمية النسبية لهذه النصوص بالمقارنة بمجموع نصوص الكتب التي شملها البحث لا يختلف كثيراً بالنسبة الى المرحلتين (١٫٧ بالمئة مقابل ٢ بالمئة).

وتنفيذاً للتوجيهات الصريحة الواردة في برنامج الوزارة والخاصة باختيار النصوص من الأدب العربي وكذلك مراعاة وجود تلاميذ من أصل عربي في الفصول الدراسية، زادت الأهمية النسبية للنصوص المتعلقة بمادة «العرب» داخل مجموع النصوص المتعلقة بمادة أجنبية (٢١ بالمئة) عما كانت عليه في المرحلة الابتدائية (٩ بالمئة)، ومثلما كان الوضع في المرحلة الابتدائية كانت دار نشر هاشيت هي التي خصصت أكبر عدد من الصفحات لمادة «العرب» في حين أن دار ناتان خصصت أقل عدد من الصفحات بنسبة ٣ إلى ١[٤] في حين أتت كل من بورداس ومانيار بينهما.

ونقدم في ما يلي بيان المجموعة التي كانت محل دراسة والمكوّنة من النصوص المتعلقة بمادة «العرب»[٥]:

ق ١٧ (هـ): هاشيت للسنة السادسة ١٩٨٥ «A tout dire» مولود فرعون «ابن الفقير» Mouloud Ferraoun, «Le fils du pauvre»، ص ١٥٢ إلى ١٦٥.

---

(٤) النسبة هي ٢ إلى ١ في المرحلة الابتدائية.

(٥) أعطينا لكل كتاب رقماً كودياً يتابع الأرقام الكودية لكتب قراءة المرحلة الابتدائية. (ق) تعني قراءة، (هـ) تعني هاشيت، (ن) تعني ناتان، (ب) تعني بورداس، (م) تعني مانيار. ولا يظهر في المجموعة الكتابان اللذان يحملان رقمي ١٨ و١٩ لأنهما لا يتضمنان نصوصاً مفيدة عن مادة «العرب».

ق ٢٠ (م): مانيار للسنة السادسة ١٩٨١ «Mots et merveilles» ـ مولود فرعون «ابن الفقير» ص ٨٦ ـ ٨٧ و ١٤٥ ـ ١٤٦.

ق ٢١ (هـ): هاشيت للسنة الخامسة ١٩٨١ Huguette Perol «Au plaisir des mots» «أجمل مسكن في المخيم» «La plus belle habitation du camp»، ص ٤٥ ـ ٤٧.

- Michel Grimaud «d'oû viens-tu?»، ص ١٤٣ ـ ١٤٦.

ق ٢٢ (ن): ناتان للسنة الخامسة ١٩٨٢ «Aux quatre vents».

- Michel Grimaud «علي وجميل عند البقال» «Ali et Djamil à l'épicerie»، ص ١٥٢ ـ ١٥٣.

- A. de St. Exupéry, «أعطني بعض الماء» «Donne un peu d'eau, donne»، ص ١٥٨ ـ ١٥٩.

ق ٢٣ (ب): بورداس للسنة الخامسة ١٩٨٤ «Lire, observer, s'exprimer» Lagarde & Michard.

- Pierre Benoit «في بلد الخوف» «Au pays de la peur»، ص ١١٨ ـ ١٢١

ق ٢٤ (م): مانيار للسنة الخامسة ١٩٨٢، «Mots et Merveilles»:

- سندباد «ألف ليلة وليلة»، ص ٧٢ ـ ٧٥.

- وفاة رولان «La mort de Roland»، ص ٥٤ ـ ٥٩.

ق ٢٥ (هـ): هاشيت للسنة الرابعة ١٩٨٣ «Au plaisir des mots»:

- J.M. Clezio «Le Mouton de l'Aïd» «خروف العيد»، ص ١٢٨ ـ ١٣٠.

- Corneille: «Le Cid» «Le combat contre les Maures» «القتال ضد المور»، ص ٢٣٣ ـ ٢٣٦.

- Hugo Prat «Je préfère le désert» «أفضل الصحراء»، ص ٣١٠ ـ ٣١١.

ق ٢٦ (ب) بورداس للسنة الرابعة ١٩٧٩ Lagarde & Michard: «Lire, observer, s'exprimer»:

- «المصباح السحري» «La lampe merveilleuse»، ص ٢٢٥ ــ ٢٢٧.

- «Les Djinns» V. Hugo، ص ٢٢٨ ــ ٢٣١.

ق ٢٧ (ن) ناتان للسنة الرابعة ١٩٨٣ «Aux quatre vents»:

- «أجانب غرباء» «Etrange étrangers» J. Prévert، ص ٢٢٤.

- دريس شرايبي «Un berger dans le désert» Driss Chraïbi «راعٍ في الصحراء»، ص ٢٧٩ ــ ٢٨٠.

ق ٢٨ (م) مانيار للسنة الرابعة ١٩٨٣ «Mots et Merveilles»:

- «طاهر بن جلون» «Taher Ben Jelloun» «Un cannibale» «آكل لحم البشر»[٦]، ص ١٩٩.

- جورج غانم «مهاجر» «Emigré» قصيدة، ص ٣٠٢.

- T.V. Tavernier «الرحلات الست إلى تركيا وإلى فارس» «Les six voyages en Turquie et en Perse»، ص ٨٢ ــ ٨٧.

ق ٢٩ (هـ) هاشيت للسنة الثالثة ١٩٨٤ «Au plaisir des mots»:

- «في مواجهة العدو» «Face a l'ennemi» (La Chanson de Roland)، ص ١٠٦ ــ ١١٠.

- «Durandal» (La Chanson de Roland)، ص ١٨٦ ــ ١٨٩.

ق ٣٠ (ن) ناتان للسنة الثالثة ١٩٨٤ «Au quatre vents»:

- «La Veuve de Kassem» أرملة قاسم **ألف ليلة وليلة**، ص ٩٢ ــ ٩٤.

- جيزيل حليمي «سأصبح محامية» Gisèle Halimi «Je serai avocate»، ص ١٢٠ ــ ١٢١.

---

(٦) لقد ذكرنا نص «آكل لحوم البشر un cannibale» من تأليف طاهر بن جلون لأن المؤلف مغربي وناطق بالفرنسية. ولكن هذا النص لا يدخل ضمن النصوص المتعلقة بمادة «العرب» لأنه يعالج العنصرية المعادية للسود وبالتالي لم يكن محل تحليل في المجموعة.

- Claire Etcherelli «السلسلة» «La chaine» ص ١٢٣ ـ ١٢٥.

ق ٣١ (ب) بورداس للسنة الثالثة ١٩٨٢ Lagarde & Michard: «Lire, observer, s'exprimer»

- Claire Etcherelli «La chaine»، ص ٦١ ـ ٦٣.

- Th. Ledré «Le métier d'archéologue» «مهنة عالم الآثار»، ص ٦٤ ـ ٦٧.

- Voltaire: «Zadig le nez», «Zadig, le Basilic»، ص ١٨٥ ـ ١٨٩.

- H. de Balzac: «La peau de chagrin»، ص ٢٠٧.

ق ٣٢ (م) مانيار للسنة الثالثة ١٩٨٤ «Mots et merveilles»:

- جيزيل حليمي «الطفولة في تونس» «Enfance en Tunisie»، ص ١٣٥ ـ ١٣٦.

- طاهر بن جلون «كل وجه هو معجزة» «Chaque visage est un miracle»، ص ١٧٥ ـ ١٧٦.

- «Le Chomage» «البطالة»، ص ٢٤٣ (٣ أسطر).

- F. de Closets: «Cols bleus, cols blancs» «ياقات زرقاء ياقات بيضاء»، ص ٢٤٤ ـ ٢٤٥.

وتمثل نصوص المؤلفين الفرنسيين حول موضوع «العرب» الأغلبية (الثلثين) ويبلغ عدد نصوص الناطقين بالفرنسية ستة (الخمس) أما النصوص المترجمة عن العربية فهي أقلية (العشر) ومعظمها قصص قديمة لمؤلفين مجهولين.

وتضمنت كتب القراءة للمرحلة الثانوية ـ شأنها شأن كتب المرحلة الابتدائية ـ مقتطفات عديدة من الآداب الأجنبية (الصينية واليابانية والأمريكية) مترجمة إلى الفرنسية إلا أنها تجاهلت الأدب العربي المعاصر، مع أنه أصبح الآن متوفّراً بعد أن تمّت ترجمة أعمال هامة منه وقامت بنشرها دور فرنسية كبيرة خلال العقد الأخير(٧).

في معالجة إجمالية أولى للنصوص ولمرفقات النصوص، قمنا باستخلاص المواضيع الأساسية التي تناولتها وتوضيح نهج الأدب الذي اختيرت منه النصوص، وتحديد وضعها من حيث زمان ومكان السرد.

---

(٧) طه حسين، توفيق الحكيم، عبد الرحمن منيف... إلخ.

ثانياً: تنوّع النهج الأدبي وتنوّع المواضيع — توسيع الإطار المكاني الزماني

ساد في مجموعة المرحلة الابتدائية طابع متوحد يغلب عليه نهج من الأدب هو أدب المرحلة الاستعمارية، وموضوع هو الصحراء، وطراز من الشخصيات هو شخصية البدو من العرب أو من الطوارق، وكلها محصورة في ماض استعماري أو خرافي أو غير محدد. وهذا الطابع يختفي في كتب المرحلة الثانوية ويحل محله تنوع في النهج وفي المواضيع وفي الشخصيات وفي الأماكن وفي العصور.

١ — تنوع النهج الأدبي

اتضح من تصنيف النهج الأدبي للنصوص التي تتعرض لمواضيع عن «العرب» في كتب المرحلة الثانوية أن هذا النهج يختلف تبعاً لجنسية المؤلفين وتبعاً للعصر الذي يقع فيه العمل:

الأدب الفرنسي:	الأدب العربي والناطق بالفرنسية:
١ ـ أدب ملحمي من العصور الوسطى: (القرن الثامن)	**١ — الأدب العربي للقصص السحرية (القرن العاشر) العصر الكلاسيكي:**
«أغنية رولان». «موت رولان».	**قصص من ألف ليلة وليلة:**
«في مواجهة العدو» Durandal	«سندباد» — «المصباح السحري»
«المعركة ضد المور» Le Cid	«أرملة قاسم».
٢ — أدب مستشرق:	
من القرن ١٧ إلى القرن ١٩:	
– J.B. Tavernier «الرحلات الست إلى تركيا وفارس».	
– Voltaire «Zadig»	
– V. Hugo «Les Djinns»	
– Balzac «La Peau de chagrin»	
٣ — أدب المرحلة الاستعمارية: (القرن العشرون)	**— أدب ناطق بالفرنسية: من المرحلة الاستعمارية:**
– P. Benoit «في بلد الخوف» (الأتلنتيد)	– جيزيل حليمي «سأصبح محامية»

- St. Exupèry «اعطني بعض الماء» ـ جيزيل حليمي «طفولة في تونس»
أرض الرجال ـــ دريس شرايبي «راعٍ في الصحراء»

٤ ـ الأدب المعاصر (بعد ١٩٦٠) ـــ أدب معاصر وناطق بالفرنسية (بعد ١٩٦٠)

في فرنسا: (مهاجرون ـــ عنصرية) (عنصرية وهجرة)

- M. Grimaud «من أين تأتي» ـ بن جلون: «كل وجه هو معجزة».
«علي وجميل لدى البقال» ـ جورج غانم «مهاجر» (قصيدة)
- Etcherelli: «السلسلة» (تصان)
- Prévert: «أجانب غرباء»
- «البطالة»
- «باقات بيضاء وباقات زرقاء»

في الوطن العربي:

موضوعات مختلفة:

- «Le mouton de l'aïd» Le Clézio
- «Je préfère le desert» H. Prat
- Th. Ledré «مهنة عالم الآثار»
- H. Perrol «أجمل مسكن في المخيم»

إذا نظرنا إلى النصوص الهامة ـ أي التي تشغل مادة «العرب» فيها المكان الرئيسي ـ سنجد فرقاً واضحاً في اختيار النصوص بين نصوص الأدب الفرنسي ونصوص الأدب العربي المترجم والناطق بالفرنسية.

ففي ما يتعلق بالأدب الفرنسي نجد أن القطع المختارة تتنوع بين الأدب الملحمي للقرون الوسطى والأدب المستشرق الذي يشمل سرد الرحلات والقصص والقصائد التي يكوّن الشرق موضوعها الرئيسي، وأدب المرحلة الاستعمارية الذي لم يعد سائداً في الكتب كما كان الأمر في المرحلة الابتدائية، وأخيراً مقاطع من الأدب الروائي المعاصر.

وبالرغم من توجيهات الوزارة التي وردت في البرنامج لا نجد في النصوص المختارة أي مقطع مترجم عن الأدب العربي الحديث للقرنين التاسع عشر والعشرين، مع أنه تمت ترجمة الكثير من أحسن الأعمال الأدبية من العربية إلى الفرنسية خلال العقدين الأخيرين. ومن بين الأعمال العائدة إلى المرحلة الكلاسيكية لم يختر المؤلفون إلا مقاطع من ألف ليلة وليلة التي

يصلح طابعها الخيالي والسحري أكثر لتلاميذ المرحلة الابتدائية الأحدث سناً. وظهر الأدب الناطق بالفرنسية في المجموعة من خلال مقتبسات من روايات حديثة تقع كلها في المرحلة الاستعمارية، وهي مقاطع مختارة تنتمي إلى أدب السيرة الذاتية لم ترد فيها أية اشارة إلى السياق التاريخي.

٢ ــ تنوع المواضيع

كانت المواضيع السائدة في نصوص المرحلة الابتدائية الصحراء والرحل، أما هنا فنلاحظ وجود تنوع في المواضيع المعالجة.

الجدول رقم (٢ ــ ١)

تصنيف النصوص ومرفقات النصوص وفقاً للمواضيع

الموضوع	عنصرية وهجرة	الصحراء	مجابهة تاريخية (العرب/ الغرب)
النص	٨(٢) ٢٥بالمئة	٤ ١٢بالمئة	٤ ١٢بالمئة
المرفق للنص: (صور)	٦ ١٣ بالمئة	٨ ١٨ بالمئة	٢ ٤ بالمئة
(أسئلة)	١٥ ٢٦بالمئة	٤ ٧بالمئة	١٨ ٣٠بالمئة
الموضوع	**عادات الأهالي وحياتهم**	**ظروف وعمل المرأة**	**رحلات إلى الشرق**
النص	٤ ١٢بالمئة	٥(٢) ١٦بالمئة	١ ٣بالمئة
المرفق للنص: (صور)	١٠ ٢٢بالمئة	— —	— —
(أسئلة)	١٦ ٢٧بالمئة	٣ ٥بالمئة	— —
الموضوع	**قصص ونصوص خيالية**	**متنوع**	
النص	٥ ١٦بالمئة	— —	
المرفق للنص (صور)	٤ ٩بالمئة	٥ ١١بالمئة	
(أسئلة)	— —	— —	

ومع أن موضوع العنصرية المعادية للعرب والهجرة يشغل ربع عناوين النصوص، إلا أن أهميته تقل عن هذا نظراً لأنه لا يوجد من بينها إلا نصان اثنان فقط لمؤلف واحد M. Grimaud يتناولان هذا الموضوع بشكل رئيسي. أما النصوص الستة الأخرى فإنها تشير إليه

إشارة سريعة: نص واحد عن الهجرة وثلاثة عن أوضاع العمال المهاجرين، ونصان عن العنصرية المعادية للعرب، ولا تزيد فيها المساحة الكلية المخصصة للموضوع على صفحتين مطبوعتين. وظهر حرص المؤلفين على معالجة هذا الموضوع في النسبة المرتفعة للأسئلة المرتبطة به (٢٦ بالمئة من النص المرفق (أسئلة))، إلا أن هذا الاهتمام لم يتعد كما يبدو حدود النص المرفق ولم يؤد إلى اختيار عدد كافٍ من النصوص التي تعالج هذا الموضوع بصفة رئيسية. فمعظم النصوص الواردة تكتفي بالتلميح وتعالج الموضوع بطريقة ثانوية وسريعة، وكانت القراءة المتأنية هي التي سمحت بإدراجها ضمن المجموعة.

نلاحظ أن الصحراء التي تقدم إطاراً غريباً ومحفوفاً بالخطر تعطي للمغامرة الاستعمارية (Chraïbi, P. Benoit, St. Exupéry) أو الحديثة (H. Prat) طابعاً مثيراً، لم تعد تشغل في المرحلة الثانوية ذلك الوضع المسيطر الذي كان لها في المرحلة الابتدائية[٨]، وأصبحت تتقاسم ما تبقى من نصوص مع الموضوعات الأخرى: أربعة نصوص تعالج المجابهة التاريخية المثيرة بين الفرنسيين و«المور»[٩] (La Chanson de Roland, Le Cid)، أربعة نصوص عن حياة وعادات الأهالي في الوطن العربي (J.M. Clezio, M. Ferraoun, H. Perrol) وخمسة نصوص عن وضع المرأة (Th. Ledré, Cl. Etcherelli, G. Halimi)[١٠].

٣ ــ الإطار المكاني والزماني للروايات

يمتد الإطار المكاني للروايات والأشعار في المجموعة إلى الوطن العربي بكامله. لقد كان الشرق الأوسط غائباً في نصوص القراءة للمرحلة الابتدائية، ولكنه يظهر هنا كمكان تدور فيه وقائع الحكايات العربية المستقاة من المرحلة الكلاسيكية، وتدور فيه أيضاً أحداث الأدب المستشرق من القرن السابع عشر إلى القرن التاسع عشر. تتوزع الروايات من حيث المكان بين الغرب والوطن العربي. ونجد أن مدن وريف الوطن العربي وفرنسا قد أصبحت اطاراً للسرد وأحياناً موضوعاً له. وتحتل المغرب أكبر مكان بالنسبة إلى الصور.

أما الإطار الزماني للروايات فنجد أنه يمتد بحيث يشمل العصور الوسطى حتى الفترة

---

(٨) تشير دراسة حول الكتب المدرسية للمرحلة الثانوية في كندا إلى أن الصحراء تحتل فيها مكانة هــامــة. انــظــر: Mordecai Briemberg, *Sand in the Snow: Images of the Middle East in Canadian English-Language, Literature and Commentary* (Ottawa: Near East Cultural and Educational Foundation of Canada, 1988).

(٩) «المور» (Maures) وهو الاسم المخصص من قبل الرومان ومن بعدهم الفرنسيين لسكان الصحراء الغربية في شمال افريقيا.

(١٠) النصان المأخوذان عن ج. حليمي يتعرضان وحدهما لوضع المرأة التونسية. أما نصوص Etcherelli و Th. Ledré فيتعلقان بالمرأة الفرنسية، ولكننا احتفظنا بهما في المجموعة لأن نص Etcherelli يمس بطريقة غير مباشرة العلاقة مع العمال العرب ونص Ledré تجري أحداثه في بلد عربي.

المعاصرة التي أصبحت سائدة هنا بعد أن كانت غائبة في المرحلة الابتدائية. ومن الملاحظ أن النصوص المكتوبة خلال الفترة الاستعمارية نادرة في كتب الثانوي، إلا أنه توجد بعض النصوص المعاصرة المكتوبة بعد الفترة الاستعمارية والتي تسرد أحداثاً جرت خلال الفترة الاستعمارية (الأدب الناطق بالفرنسية). وتوجد نصوص قليلة تتعرض صراحة للاستعمار أو للعلاقات الفرنسية العربية أثناء الاستعمار (نصان فقط)[11]. ويبدو أن مؤلفي كتب المرحلة الثانوية يتحاشون أدب المرحلة الاستعمارية على عكس الوضع بالنسبة إلى كتب المرحلة الابتدائية، ونجد أن المقدمة وحدها هي التي تذكر بالسياق الاستعماري. ويبين الجدول التالي التوزيع المكاني للنصوص وصور المجموعة والتوزيع الزماني لها، سواء من حيث زمن الكتابة أو زمن السرد:

الجدول رقم (٢ ـ ٢)

التوزيع المكاني ـ الزماني للنصوص والصور

المكان	العالم العربي		العالم الغربي		غير محدد
	المغرب	الشرق الأوسط	فرنسا	اسبانيا	
النصوص	٨ ٢٢ بالمئة	٥ ١٤ بالمئة	٩ ٢٥ بالمئة	٤ ١١ بالمئة	٥ ١٤ بالمئة
المرفق للنصوص	١٩ ٤٧ بالمئة	٩ ٢٢ بالمئة	٧ ١٨ بالمئة	— —	٥ ١٢ بالمئة

الزمان

	غير محدد	الوقت الحالي	المرحلة الاستعمارية	القرن ١٧/١٩	العصور الوسطى
زمن الكتابة	—	١٦ (٥١ بالمئة)	٤ (١٣ بالمئة)	٥ (١٦ بالمئة)	٦ (١٩ بالمئة)
زمن السرد	—	١٣ (٤٢ بالمئة)	٧ (٢٣ بالمئة)	٤ (١٣ بالمئة)	٧ (٢٣ بالمئة)

إن تحديد النهج الأدبي وتوضيح الإطار المكاني ـ الزماني للسرد على النحو الموضح في ما سبق، لا يقدم إلا صورة خارجية إجمالية للمجموعة. وسنقوم ـ لكي نستخلص صورة «العرب» في الكتب المشار إليها ـ بإجراء تحليل داخلي للنصوص، يتناول الفاعلين أي الشخصيات الواردة في المجموعة أثناء فعلها. إن طبيعة النصوص المكونة من مقتطفات مأخوذة عن عمل أدبي ـ وهي تكون بالتالي غير كاملة ـ لا تسمح بإجراء نوع آخر من التحليل، كالتحليل البنيوي على سبيل المثال، الذي يتطلب وجود تجانس بين النصوص التي تخضع للتحليل كما يتطلب وجود النص الكامل. وسنتبع هنا أيضاً تحليل الفاعلين نفسه الذي طبقناه

(١١) إن اتساع وتحديد اطار الروايات من حيث الزمان والمكان في الكتب الحالية، يشكل تطوراً مقارنة بكتب المرحلة السابقة، إذ تبيّن دراسة أجراها D. Campbell حول كتب القراءة للصف السادس في فترة ١٩٥٤ ـ ١٩٦٩ أن «معظم القصص تدور أحداثها في إطار غير محدد من حيث الزمان والمكان».
انظر: D. Campbell, «La Représentation de l'étranger dans les livres de lecture de sixième,» *Le Français aujourd'hui*, no. 25 (mars 1976), pp. 54-59.

على نصوص المرحلة الابتدائية، وستسمح لنا هذه الطريقة أولاً باستخلاص التسميات التي تُطلق على الفاعل العربي وصفاته ومهامه وأفعاله، كما ستسمح لنا بتحديد وضع هذا الفاعل كقوة مساعدة أو معارضة وفق الأدوار التي يسندها الراوون له.

ثالثاً: «العرب» في كتب قراءة المرحلة الثانوية: اختلاف الصور

تنصب دراستنا على الشخصيات التي يطلق عليها صراحة اسم «العرب» أو أحد مترادفاته مثل «Maures» أو «Sarrasins»[١٢] في النصوص والمرفقات الواردة في المجموعة، كما تنصب أيضاً على الشخصيات التي تطلق عليها تسميات أكثر تحديداً ذات طابع عرقي أو قبلي أو جماعي أو وطني (تونسيين، فلسطينيين، طوارق...) أو ديني (المسلمين) أو اقليمي جغرافي (الشرقيين) على أن يسمح سياق استخدامها باعتبارها ضمن الوطن العربي الحالي.

إذا كنا منذ البداية وقبل إجراء أي تحليل قد افترضنا أن الأصل الوطني لمؤلفي النصوص من الأدباء يمكن أن يؤثر في نظرتهم إلى العرب، بحيث يصبح العرب هم «الآخرون» بالنسبة إلى المؤلفين الفرنسيين، في حين يكونون هم أنفسهم بالنسبة إلى المؤلفين العرب الناطقين بالفرنسية، فلقد كان علينا أن ننتظر حتى يكتمل التحليل وتظهر نتائجه لكي يتأكد لنا أن الفارق كان كبيراً بالفعل. فلقد بدا في معظم نصوص المؤلفين الفرنسيين أن علاقات العرب مع الجماعات الأخرى ذات الانتماءات المختلفة تقوم على التعارض والتناقض (صراع أو عداء أو نقص) وذلك ظاهر حتى في الحالات النادرة التي يكون موقف المؤلفين فيها متعاطفاً مع العرب أي عندما يقدمون العرب كقوى مساعدة غير معادية، ويختلف الوضع عند المؤلفين الناطقين بالفرنسية وعند المؤلفين العرب إذ نجد عندهم أن الشخصيات في معظم الحالات لا يجابهون شخصيات أخرى ولكنهم يجابهون محناً خيالية أو حقيقية يجاهدون من أجل الخلاص منها بصفة فردية.

١ ـــ أعداء أو خاضعون: «العرب» في نصوص الكتّاب الفرنسيين: التعارض سائد

لقد عمدنا أولاً إلى تحديد تسميات مختلف الشخصيات عند كل من قطبي العلاقة وذلك من خلال النصوص ومرفقاتها (المقدمة، المعجم، الأسئلة) كما وردت في النص (أ) ونقدم بعد ذلك المركز الاجتماعي للشخصيات (ب) ثم نوضح الصفات والمهام المقارنة للمجموعتين مع تحديد النوع الأدبي الذي تظهر فيه ونتيجة العلاقة التي تجمع بينهما في تعارض أو توافق (ج).

---

(١٢) Sarrasins: هو الاسم الذي كان يطلقه الغربيون في القرون الوسطى على مسلمي اسبانيا وشمال افريقيا.

أ ــ تحديد هوية الشخصيات العربية (العرقية أو الوطنية أو القبلية أو الجماعية أو الدينية) في نصوص المؤلفين الفرنسيين

من الملاحظ أن المؤلفين عندما يستخدمون في النصوص أسماء غير مألوفة لدى القراء مثل sarrasins أو maures فإنهم يحرصون في مرفقات النصوص على التعريف عنها كهوية «عربية» أو «إسلامية» إما صراحة في المقدمة أو ضمناً في الأسئلة. والجدول التالي يقدم قائمة مقارنة بالتسميات التي تطلق على الجماعات أو الشخصيات العربية والفرنسية تبعاً للنوع الأدبي الواردة فيه.

الجدول رقم (٢ ــ ٣)

تحديد هوية الشخصيات «الفرنسية» و «العربية الاسلامية»

في نصوص المؤلفين الفرنسيين

الفرنسيون أو الغربيون	العرب أو سكان آخرون في الوطن العربي
أدب العصور الوسطى	
«La Chanson de Roland» «أغنية رولان»	
من النص: أبطال: «الفرنسيون» ــ «المسيحيون»	من النص: les sarrasins (شخصيات ثانوية) من مرفق النص: «العرب» (المقدمة) «les sarrasins» (سؤال)
	Le Cid «السيد»
«المسيحيون» (مقدمة)	من النص: les maures من مرفق النص: «غير المؤمنين» (المقدمة) «les maures» (المقدمة) «المسلمون» (المقدمة)
الأدب الاستعماري	
P. Benoit «الأتلنتيد»	
«الفرنسيون» (النص والمقدمة) (شخصية أساسية)	من النص: «Le Chaamba» ــ «العربي» ــ «العرب» «الطوارق» ــ «المسلمون» من مرفق النص: «طارقي» (مقدمة) «عربي» (مقدمة)
St. Exupéry «Terre des Hommes» «أرض الرجال»	
«الفرنسيون» (النص)	من النص: «Les Maures» (شخصية رئيسية) من مرفق النص: «Les Maures»

يتبع

تابع الجدول رقم (٢ — ٣)

أدب مستشرق	
	«Tavernier»
«رحلات»	من النص: «تركيا» — «الرجال في آسيا» — «العرب»
«مسافر فرنسي» (شخصية رئيسية) «بروتستانت»	من مرفق النص: «الأرض المقدسة» (المقدمة) «الشرق الأوسط» (المقدمة) «فارس» «الهند» (المقدمة)
	V. Hugo «Les Djinn»
	من النص: «العرب»
	من مرفق النص: «عربي» (سؤال)
أدب معاصر	
	Le Clezio «Le Mouton de l'Aïd»
	من النص: «عيساوي» «يهودي»
	من مرفق النص: «عضو جمعية إسلامية»، «سليل المحاربين Maures أو الرجال الزرق» (شخصيات رئيسية).
	M. Grimaud نصان:
	«علي وجميل عند البقال» و «جنة الآخرين»
«الفرنسيون» (مقدمة)	من النص: شخصيات رئيسية وأبطال: «جزائري» «غجري» «عربي»
«سكان القرية الفرنسية»	من مرفق النص: شخصيات رئيسية وأبطال: «الجزائريون» «العربيان»
	H. Pérrol «أجمل مسكن في المخيم»
	من النص: «زوجان فلسطينيان» (أبطال)
	من مرفق النص: «مخيم لاجئين فلسطينيين» (المقدمة)
	Cl. Etcherelli «السلسلة»
«مفتش فرنسي» «عاملة فرنسية» (بطلة) «عاملة آثار»	من النص: «عربي» «عرب» (شخصيات ثانوية)

سواء استخدمت كلمة «Sarrasins» أو كلمة «Maures» أو «عرب» أو «مسلمين» تبعاً للنوع الأدبي وللعصر الذي كتبت فيه النصوص، نجد أن النص المرفق تكفل في جميع

الأحوال بإرجاع هذه التسميات المختلفة إلى الهوية الأصلية «العربية» أو «الاسلامية»، وذلك باستثناء الأدب المعاصر الذي نجد فيه أن كلاً من النص والنص المرفق يطلق فقط على العرب المهاجرين إلى فرنسا اسم «العرب» والتسميات التي تُطلق على العرب المقيمين في ديارهم فهي إما دينية (مسلم ــ يهودي) أو وطنية (جزائري ــ فلسطيني).

أما بالنسبة إلى الشخصيات التي تجابه العرب فإن كلاً من النصوص ومرفقاتها تستخدم كلمة «الفرنسيين» وأحياناً «المسيحيين» في الأدب الملحمي الذي تقع أحداثه في القرون الوسطى، مقابل «المسلمين» أو «الكفار» أو «غير المؤمنين».

ولا بد أن نلاحظ أنه حتى في الحالات التي يلعب فيها «العرب» مثلهم مثل «الفرنسيين» دور شخصيات رئيسية، نجد أنهم لا يصلون إلى مرتبة الأبطال في السرد. ولا نجد إلا حالتين كان الأبطال فيهما شخصيات رئيسية غير فرنسية، هما «لالا» من سلالة «الرجال الزرق» وزوجان فلسطينيان شابان يعيشان في مخيم. وفي الحالتين لا ترد كلمة «عربي» في النص والنص المرفق، ونلاحظ أن هذه الشخصيات ليست لها علاقة بشخصيات فرنسية.

وفي النصوص التي تنشأ فيها علاقات بين فرنسيين وعرب، نجد أن الفرنسيين يكونون هم الأبطال أو يمثلون الشخصيات الرئيسية في السرد، فيما عدا حالة واحدة وردت في نص M. Grimaud حيث نجد العمال العرب المهاجرين في مرتبة الأبطال ولكنهم أبطال بائسون مغلوبون يثيرون شفقة القارىء.

ب ــ الحالة الاجتماعية والمركز المهني للشخصيات

يتضح من المقارنة بين المهن والأشغال أن الشخصيات «العربية» والتي من الوطن العربي تظهر في أوضاع اجتماعية دونية وفي أسفل السلم الاجتماعي، وذلك سواء في نصوص الكتاب الفرنسيين أو في نصوص الكتاب العرب والكتاب الناطقين بالفرنسية. ولا يستثنى من ذلك إلا النصوص المتعلقة بالقرون الوسطى.

الجدول رقم (٢ ــ ٤)

أشغال الشخصيات في نصوص الكتاب الفرنسيين

الفرنسيون	العرب
نصوص عن العصور الوسطى	
فرسان ومحاربون نبلاء	ملوك ومحاربون
أدب مستشرق	
مسافر غني تاجر	بدو
أدب استعماري)	
ضباط ــ أسياد	مرشدون ــ خدم ــ رؤساء قبائل متمردة فقراء

يتبع

تابع الجدول رقم (٢ ــ ٤)

	أدب معاصر في فرنسا
مزارع ــ رب عمل ــ بقال ــ مفتش في مصنع سيارات عالمة آثار	عمال زراعيون ــ عامل يدوي ــ عامل صناعي عندهم جزار ــ راعي غنم ــ صياد ــ سكان في مدينة صفيح ــ لاجئون في مخيم فلسطيني

الجدول رقم (٢ ــ ٥)

أشغال الشخصيات الرئيسية في النصوص المأخوذة عن الأدب العربي والناطقة بالفرنسية

الفرنسيون	العرب
-	حكايات عربية من ألف ليلة وليلة حطاب فقير ــ شاب يتيم فقير. أم خياطة ــ تاجر
-	أدب معاصر ناطق بالفرنسية أبناء فلاحين فقراء ــ ابنة موظف صغير ــ راعي غنم. ــ فلاح فقير

إذا استثنينا النصوص التي تتضمن روايات من القرون الوسطى والتي نجد فيها أن الفرق بين المحاربين من «الفرنسيين» ومن «العرب» (Maurcs أو Sarrasins) ينصب على صفاتهم الحربية ولا يتعلق بمراتبهم الاجتماعية، نلاحظ أن جميع الشخصيات العربية أو من الوطن العربي التي تظهر في الأنماط الأدبية الأخرى، فقيرة وتعيش في أدنى السلم الاجتماعي. ويبلغ هذا المستوى حده الأدنى في الأدب الفرنسي المعاصر حيث نجد أن الشخصيات العربية تنتمي إلى جماعات هامشية (لاجىء في مخيم ــ سكان في مدن صفيح ــ راعي غنم في الصحراء ــ صياد) أو تنتمي إلى أقل الفئات تخصصاً في عالم العمل في فرنسا (عمال زراعيون ــ عمال يدويون ــ عمال مصانع) في حين تبدو أشغال الشخصيات الفرنسية أرقى مستوى (أثرياء التجار ــ ضباط في الجيش الاستعماري ــ بقالة القرية ــ مزارع رب عمل ــ مشرف على مصنع).

وهؤلاء العرب ــ في المقاطع المأخوذة عن الأدب الفرنسي ــ الفقراء والأدنى مستوى والتابعون، هم في علاقة تناقض مع الفرنسيين. ويبدو هذا التناقض في الصفات والمهام المنسوبة إلى كل من الفريقين.

ج ـــ التناقض والتبعية في علاقة الشخصيات «العربية» و «الفرنسية» (الصفات والمهام)

يبين التحليل المقارن لصفات ومهام شخصيات كل من الفريقين أن العلاقات التي تربطهما يسودها عدم المبالاة أو العداء أو المجابهة أو التبعية. ونلاحظ في النصوص المأخوذة عن الأدب المعاصر أن الصفات الأربع توجد جنباً لجنب: فالمستوى المتدني الذي يعيش فيه المهاجرون العرب يؤدي في الوقت نفسه إلى علاقة تبعية يتلقون في ظلها أوامر رؤسائهم الفرنسيين (Etcherelli) وإلى لامبالاة أو عداء يمكن أن يصل إلى حد المجابهة العنصرية (Grimaud)، مع العلم أن المؤلفين من الأدباء لا يؤيدون هذا الموقف بل يدينونه. وعلى العكس نجد أن المؤلفين أصحاب النصوص التي تنتسب إلى الأنواع الأدبية الأخرى (الاستعماري، أو قبل الاستعماري أو الملحمي) يعيشون هذا التناقض ويقبلونه ويعتبرونه شيئاً مسلماً به (الأدب الاستعماري والمستشرق) أو يؤيدونه بحماس (الأدب الملحمي للقرون الوسطى). ونقدم في الجدول التالي تفصيلاً لوضع العلاقة بين الفريقين «الفرنسي» و «العربي».

الجدول رقم (٢ ـــ ٦)

صفات ومهام «العرب» و «الفرنسيين»

في المقاطع المأخوذة عن الأدب الفرنسي

العرب		الفرنسيون	
صفات	أفعال	صفات	أفعال
العصور الوسطى			
La Chanson de Roland			
«غير مؤمنين»	«غزاة»	«الإيمان» «شهم»	«يضرب» «يحارب
«كفار» «أعداء» «خونة»	«يترقب»	«مقدام» «عاقل»	حتى الموت» «يقتل
«قوي» «ذو شجاعة	«يسرق سيف رولان»	«إخلاص» «فخور»	الـ «Sarrasins»
«عظيمة» (أحد الـ		زهو» «شرف»	«فتحوا البلاد»
Sarrasins)		«باسل» «شجاعة»	«دفعوا العدو إلى الهرب»
«محكوم بالهلاك»		«فاتح»	
«مليء بالغضب»			
---> فشل، هزيمة		---> نجاح، نصر	

يتبع

تابع الجدول رقم (٢ ــ ٦)

		Le Cid	
«غير مؤمن» «رعب» «فزع» «خوف من الموت»«عار الموت دون قتال» «شجاعة» «فضيلة» «فوضى»	«احتلوا جنوب إسبانيا» «كانوا قد اجتاحوها في القرن السابع» «يتسارعون إلى النهب» «يفقدون الشجاعة» «ينازعون» «ملوكهم الشجعان يتقهقرون» «يستسلمون»	«بطل كبير» «ثقة برجولته»	«المسيحيون يسترجعون أراضيهم» (المقدمة) «يقاتلون ضد غير المؤمنين» «يقدمون أنهاراً من دمائهم»
---> استسلام		---> النصر	
		الأدب الاستعماري	
		«اعطني بعض الماء» St. Exupéry	
«متمردون» «نقص المياه» «الفقر» «عذاب الموت في الصحراء» «الأمل في حياة أصلح في الجنة»	«يشككون في ربهم» «يعانون من الظلم الإلهي» «العجز»	«ثراء وقوة» «كرم من ربهم» «وفرة المياه في فرنسا»	الهدف: «إخضاع رؤساء القبائل المتمردة»
---> النقص الطبيعي بإرادة ربهم		---> تفوق طبيعي بإرادة ربهم.	
---> خضوع واستسلام وحسرة		---> انتصار وتحقيق الهدف.	
«يخاف» «يصلي» «لا يتكلم» «صحراء مهددة» «نبات سام»	«يعدون وجبة للضباط الفرنسيين» «يأكل على جنب» «الدليل الخادم يموت مسموماً» «الطوارق فتكوا ببعثة «Flatters»»		«يأمرون الدليل العربي» «هذا الشخص» مشيراً الى «الطارقي»
---> الموت بالسم		---> (سالمين) أنقذوا بفضل موت الدليل العربي	
		الأدب المستشرق	
«فقر أقاليم آسيا بسبب الجو وكسل الرجال» «صحراء خطرة بسبب نقص الماء ورحلات العرب» «تركيا مليئة باللصوص»	«لا يحبون العمل» «يسرقون التجار وكثيراً ما يقتلونهم»	«أثرياء بفضل التجارة والمنتجات الثمينة المأخوذة من الشرق»	رحالة، مراقب يصف رحلاته ويصدر أحكاماً عامة سلبية على شعوب الشرق الأوسط
ـ متطيرون	ـ عملهم حراسة الرحالة	ـ يصدرون أحكاماً عامة ذات طابع سلبي	

يتبع

تابع الجدول رقم (٢ ـ ٦)

ـ يؤمنون بالجان	الغربيين		يدمغون بها شعوب الشرق الأوسط «بموضوعية» الملاحظ الخارجي
	الأدب المعاصر		
	السلسلة		
ـ عمال مهاجرون في عمل رتيب ـ مرحون «يقفون للنظر إلى Elise . متهمون بالتأخر في عملهم»	ـ عمل صناعي رتيب «يضحكون لرؤية امرأة في المصنع» «يتكلمون فيما بينهم بلغتهم»	مشرف فرنسي خشن، يتأفف، يتذمر	«يستخدم لمخاطبتهم الضمير المفرد للمخاطبة» «رفع الكلفة مع العمال العرب» «يحترم العاملة الفرنسية باستخدام ضمير الجمع المخاطب. يدفعهم قائلاً: اعمل لقد تأخرت». «يأمرهم بالعمل» «يأخذ عليهم التأخير».
	Grimaud «علي وجميل عند البقال»		
«عمال عرب» «خجلون» «لا يجسرون على خدمة أنفسهم» «إذلال» «خوف»	ـ «يتلجلج كالطفل» «يعترف باتهام غير صحيح بالسرقة» «يقسم بعدم المعاودة» ـ «يفر هارباً»	«البقالة والناس: «وجه يعبر عن الحقد» «أو وجوه مغلقة» «البقالة تخشى التنزه ناحية العرب»	«يحومون حولهم دون رؤيتهم» «يقبلهم بصعوبة» «يتهمهم بالسرقة» «نتهم العرب بصفة عامة» «تهدد باستدعاء البوليس» «يلام لأنه استخدمهم» «يلومهم لأنهم يعتبرون أنفسهم من أبناء البلد»
إبنه: لا يريد أن يرى ولا يسمع بعد الآن (الجزائري الصغير) خوف ومذلة	ـ يجيب عن الأسئلة ـ ينكر ـ يذكر هويته ـ يجد نفسه وحيداً	رئيس عصابة الأولاد لهجة آمرة	ـ يستجوب جميل ـ يسأل عن هويته ـ يأخذه على أنه غجري ـ يتركه لانشغاله «علينا أن نهتم بأشياء أخرى»
الفشل: لا يتأقلمون في فرنسا يعودون إلى الجزائر		**النجاح: طرد العرب من القرية: العدوان، السباب الاتهام، الطرد.**	

تقوم علاقة «العرب» مع «الفرنسيين» ـ منذ بداية القرون الوسطى حتى المنتصف الثاني للقرن العشرين ـ على التناقض، وذلك كما يبدو في كتب قراءة المرحلة الثانوية، ويبدو هذا التناقض في الصفات المتبادلة التي تجعل التنافر هو الطابع السائد في هذه العلاقة.

فسواء أكان «العرب» من المحاربين، أو من رؤساء القبائل المتمردة، أو أدلاء خدم، أو مجرد سكان في بلادهم، أو عمالاً مهاجرين يعملون في مصنع أو يقيمون في قرية فرنسية،

نجدهم في معظم الأحيان وقد جردوا من أية صفة ايجابية أمام «الفرنسيين» الذين يجابهونهم.

وإذا كان «العرب» المحاربون قد وُضعوا خلال القرون الوسطى في مرتبة خصومهم الفرنسيين نفسها وهم يقاتلونهم بشجاعة Le Cid, la Chanson de Roland، إلا أنهم يوصفون بالتناوب «بالغزاة» و «الأعداء» و «الخونة» و «المذعورين» أمام قوة خصومهم، وأنهم «لا يظهرون شجاعتهم إلا في إحساسهم بالعار من الموت بغير قتال»، أما الفرنسيون «الفاتحون» فهم يتصفون «بالشجاعة» و «البسالة» وبأنهم «أبطال عظام» وأنهم «ذوو فخر» و «مخلصون» و «محل ثقة وعندهم رجولة» وأنهم يستعيدون بلادهم من «الكفار» و «غير المؤمنين» (Reconquista, Le Cid)(١٣).

وفيما بعد ـ خلال الفترة الاستعمارية والفترة السابقة عليها ـ حتى إذا كانوا في مرتبة «رؤساء متمردين» مقابل «أدلاء فرنسيين»، أو في مستوى أدنى: «خدم وأدلاء عرب وطوارق» في مقابل «ضباط وأسياد فرنسيين»، نجد أن الصفات المنسوبة إليهم تظل سلبية ولغير مصلحتهم. فنجد أن St. Exupéry في الحالة الأولى ينسب إلى العرب ـ مع أنهم من رؤساء القبائل ـ أنهم «فقراء» وأنهم «يعيشون عيشة حرمان» لأن «إلههم بخيل»، في حين أن دليلهم الفرنسي عند زيارة الريف الفرنسي يتغنى أمامهم «بثراء وقدرة» أسيادهم الفرنسيين المقبلين بسبب «وفرة المياه» التي أعطاها لهم إلههم» وذلك لأن «إلههم (إله الفرنسيين) كريم معهم». وفي الحالة الثانية تنقلب الأدوار ويصبح العرب بدورهم «خدام وأدلاء»، داخل بلدهم (P. Benoit) فتراهم «في خدمة» أسيادهم من الضباط الفرنسيين، و «يأكلون على جنب»، ومع أن المفروض أنهم يعرفون الصحراء حق المعرفة إلا أنهم «يشعرون بالخوف» و «لا يتكلمون». و «يموت» أحدهم مسموماً بسبب سوء الحظ ولكن أسيادهم الضباط ينجون بفضل هذه المصادفة السعيدة التي تميت شخصاً لكي تنقذ حياة الآخرين، (و «العربي» هو الذي يموت، فلقد كان «الطارقي» يصلي بينما كان الآخر يأكل).

وقدم الأدب المستشرق الذي سبق وصاحب عصر الاستعمار تأكيداً لصفات الشرقيين الذين يسكنون هذا الجزء من آسيا (الشرق الأوسط الأدنى) وأعطى هذه الصفات صفة العمومية، فنجد مثلاً Tavernier المسافر والتاجر الثري يقوم بوظيفة المراقب الخارجي يشرح الأسباب التي «أدت إلى الفقر في هذه المناطق» ويرجعها إلى «الجو وكسل الرجال» الذين «لا يحبون العمل». ونقرأ في هذا الأدب تعميمات وكليشيهات وقوالب أخرى معروفة: فتركيا مليئة «باللصوص» و «العرب البدو في الصحراء يهاجمون القوافل» و «اللصوص الأتراك ينهبون التجار وكثيراً ما يقتلونهم».

---

(١٣) Reconquista: حرب «الاستعادة» للأندلس من قبل الاسبان.

أما في الوقت المعاصر (الأدب المعاصر) فنجد أن سخرية القدر تجعل العرب الذين كانوا يرفضون العمل خلال المراحل السابقة، قد أصبحوا «عمالاً مهاجرين» في بلاد أسيادهم السابقين. هل ما زالوا كما كانوا كسالى ومذعورين أو غزاة وسارقين (كما كانوا في الأدب الاستعماري والمستشرق والملحمي)؟ نجد بالرغم من تعاطف المؤلفين الذين يكشفون الظلم الذي يحيق بالعرب (Grimaud, Etcherelli) أن النصوص بالرغم من موقفها النقدي تستعيد نفس الصفات المقولبة التي كانت تنسب إلى العرب في أدب العصور السابقة. فالبقالة الفرنسية التي تقود الهجوم (Grimaud) «تلوم الأب Bennière لأنه استخدمهم» وتعتبرهم دخلاء متطفلين سواء على دكانها أو على البلاد، تأخذ عليهم «أنهم اعتبروا أنفسهم من أهل البلد»: وهكذا يرتسم أمامنا قالب العربي الغازي، وسرعان ما يتلوه قالبان آخران، «إنها تخاف أن تتنزه مع العرب» (قالب العربي الذي يهدد الآخرين)، وكذلك فإنها «تتهمهم بالسرقة» (قالب العربي اللص). إننا نجد هنا بعض قوالب العصور الوسطى: «العرب الغزاة» والمرحلة الاستعمارية: «خائفون ويهددون غيرهم»، وأدب الاستشراق «لصوص». ويكمل هذه الصورة النص التالي له المأخوذ عن الأدب المعاصر. فنجد المراقب في المصنع، Daubat يتهم العرب بأنهم «تأخروا» وأنه يقوم «بدفعهم» إلى العمل[١٤]. إنها صورة العربي الكسلان التي تظهر لتكمل القوالب السابقة.

ولاستكمال الدائرة تماماً جاءت ردود فعل العمال العرب (الأب والابن) على اتهامات البقالة تكراراً غريباً لردود فعل أسلافهم من الـ Sarrasins والـ Maures في الأدب الملحمي (La Chanson de Roland, Le Cid) الذين يجبرون على الفرار بعد هزيمتهم من المحاربين الفرنسيين أو المسيحيين. فبالطريقة نفسها، وبعد أن ذاق علي وابنه جميل من طعم «المذلة» و «الخوف»، أصبحا لا يريدان أن «يريا» ولا أن «يسمعا» و «يقسمان» أنهما «لن يكررا فعلتهما مرة أخرى» ثم «ينسحبان». وهكذا نجحت البقالة في استعادة أرض القرية الوطنية، أما «العرب» فيرجعون إلى ديارهم «مهزومين ومذلولين»: فبهذا التعبير التفسيري لخصت الكتب المدرسية نهاية الرواية. ولقد حاول Grimaud في خطابه المعادي للعنصرية إدانة الاتهامات العنصرية التي وجهتها البقالة ضد ضحاياها من العرب، وكان أسلوبه في ذلك أبوياً وأخلاقياً محاولاً إثارة شفقة القارىء على الضحايا المسحوقين وإظهار ظلم الاتهامات وعدم صحتها. ولكن ضعف الضحايا المبالغ فيه، وجبنهم الذي يدفعهم إلى قبول الاتهامات الكاذبة الموجهة ضدهم، وامتناعهم عن الدفاع عن أنفسهم بشجاعة وتفضيلهم الهروب، كل ذلك قد أدى إلى فقدان مصداقيتهم وتعزيز موقف البقالة. ومن هنا عجز الخطاب الأدبي المعادي للعنصرية عن التغلب

---

(١٤) ولا دخل لـ Etcherelli بهذا الوضع في روايته «ايليز أو الحياة الحقيقية». فهذه الرواية تتابع علاقة نشأت بين عاملة فرنسية ومهاجر جزائري يعمل معها في المصنع نفسه، ولكن وكما سبق أن رأينا في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية ـ لم تهتم عملية التقطيع إلا بانتقاء هذا المقطع ذي الطابع الثانوي.

على الخطاب العنصري المعادي للعرب، وذلك لأنه بقي على الأرضية نفسها التي يعتمد عليها الخطاب الأخير، وهو محكوم عليه مقدماً بالهزيمة بالرغم من حسن «نيّاته»(١٥).

إن نتاج المجابهة أو حتى مجرد اللقاء يكون دائماً سلبياً أو مأساوياً على العرب وأقرانهم في حين يكون إيجابياً أو يمثل نصراً للفرنسيين وأقربائهم، وذلك أياً كان الموقف الشخصي للراوي (تأييداً أو رفضاً).

الموت الجسدي أو الخضوع، الاستسلام أو الانسحاب: ذلك هو المصير المحزن الذي ينتظر «العرب» في معظم نصوص المؤلفين الفرنسيين التي تنشأ فيها علاقة بين شخصيات عربية وشخصيات فرنسية. فما الذي يحدث في نصوص الكتاب الفرنسيين التي يكون الأبطال العرب فيها بمفردهم؟ ثلاثة نصوص تلقي ضوءاً على هذا الأمر.

في نص معنون Mouton De l'Aïd مأخوذ عن رواية **الصحراء** تأليف Le Clézio نلقى البنية التناقضية نفسها بين الأخيار والأشرار، ولكن الفريقين هنا مواطنون يسكنون البلد نفسه هو المغرب. فنجد الأخيار من ناحية يتمثلون في البطلة «لالا» تلك اليتيمة التي تعيش مع عمتها في مدينة صفيح مغربية. وقد قدمت المقدمة الفتاة على أنها من ناحية الأم من سلالة المحاربين من الـ Maures ـ «هؤلاء الرجال الزرق من الصحراء الذين يكتنفهم الغموض»(١٦) وكذلك يتمثل الطيبون في أصدقاء الفتاة وهم الصياد اليهودي العجوز وراعي الغنم الأخرس. وفي الناحية الأخرى نجد رجلاً شريراً واحداً ولكنه مثير: جزار شاب من طائفة تدعى العيسوية Aïssaouia «رجل قدم من الخارج» «له وجه مُخيف» و «ذراعان مفتولتان». ويشرح المعجم أن «العيسوية هي جمعية إسلامية **استقرت** (التشديد من عندنا) في المغرب». لالا «تكرهه» ويشرح الراوي هذا الكره «إنه يذبح الخروف للحصول على مال» في حين أن الصياد اليهودي العجوز الذي يضعه النص في مقارنة مع الأول «يقوم بالعمل نفسه لمجرد أداء خدمة» وهو «لا يقبل أجراً على ذلك إلا قطعة من اللحم المشوي». فاليهودي هنا مترفّع والمسلم جشع(١٧). ويؤكد النص المرفق التعارض بين اليهودي الطيب والمسلم الشرير في سؤال موجه إلى التلاميذ طالباً تحديد «نقطتين يتعارض فيهما الرجلان». ويثير النص شكاً حول هوية المسلم قائلاً «إنه قادم من الخارج» ويعزز النص المرفق هذه السمة إذ يشرح أن الجمعية التي ينتمي إليها **استقرت** في المغرب مما يعني أيضاً أنها قد قدمت من الخارج. بل يبدو أن جميع الشخصيات في النص قد قدمت من الخارج: من بلاد الرجال الزرق ـ التي لم يحدّد النص

---

(١٥) يسارع المؤلفون في المقدمة إلى اعلان النتيجة السلبية للمواجهة وانسحاب المهاجرين لأنهم «لا يتواءمون جدياً». انظر ق ٢٢ (ن) للسنة الخامسة، ص ١٥٢.

(١٦) المؤلف يخلط بين «المور» (Maures) والطوارق.

(١٧) نجد أن القالب العنصري «لليهودي الجشع» قد نقل إلى المسلم.

مكانها ــ أو من خارج المغرب. فالجميع عرباً مسلمين وبربراً أو طوارق لا ينتمون إلى بلادهم وإن انقسموا إلى فريقين: فريق يحن إلى بلاد أسلافه، والفريق الآخر أقرب إلى أن يكون متطفلاً. وهكذا نجد جواً استعمارياً في بلد خال أو تخلّى عنه سكانه، في رواية عن فترة ما بعد الاستعمار بل ومعاصرة. ويظهر اتجاه تفريقي في المقابلة بين البربر (يطلق عليهم هنا Maures) المُهمشين في مدينة صفيح وإن كانت أصولهم معروفة كل المعرفة، وعرب «مسلمين» قادمين من خارج غير محدد لكي يستقروا في بلدهم.

النص الثاني عنوانه «أجمل مسكن في المخيم» من تأليف H. Pérrol وهذا النص ينقلنا من هامش مدينة الصفيح المغربية إلى هامش مخيم للاجئين الفلسطينيين يقع في مكان ما على الحدود السورية. وفي حين أن «لالا» لم تكن تحلم إلا بالهرب من بؤس الحياة في مدينة الصفيح لتجد بلاد أسلافها، نجد أن الزوجين الفلسطينيين الشابين سامي وشادية ينسيان بلد أسلافهما أو بتعبير أصح بلد آبائهما، لكي يبنيا في سرور ومرح «كوخهما» الذي بنياه لكي يبقى قروناً من الزمن». ولا يكتفيان بإبداء سعادتهما لاستقرارهما «للأبد» في المخيم، ولكنهما يبديان أيضاً زهوهما لامتلاكهما «أجمل مسكن في المخيم» و «أكثرها راحة»، حتى ان شادية تشعر ببعض الذنب إذ ترى أنها قد «أصبحت مميزة» بالنسبة إلى باقي السكان الأكثر فقراً في المخيم (!!). ولا نجد أثراً، سواء في النص أو في النص المرفق، للنزاع القائم بين الفلسطينيين والاسرائيليين والذي يفسر وجود مخيمات اللاجئين في ذاتها. لقد اكتفت المقدمة بأن تشرح باختصار أن «هؤلاء الرجال والنساء قد فقدوا أراضيهم ومنازلهم» وأنهم «يحاولون بقوة الشجاعة والإرادة» ــ ليس استرجاعها كما كنا نتمنى أن تقول ــ بل «تحسين ظروف الحياة الصعبة التي يعيشون فيها». ولكن عندما أحس المؤلفون بأن الشرح غير كاف أحالوا في النص المرفق إلى مدرس التاريخ مهمة شرح هذه المشكلة الشائكة[18]، ولا تقف محاولة إخفاء النزاع الحقيقي عند هذا الحد، ولكن مؤلفي الكتب المدرسية لا يرضيهم أن تفوتهم فرصة لإظهار وجود تعارض بين جماعتين، وفقاً للبنية التعارضية السائدة في معظم نصوص المجموعة. لذلك فسرعان ما اكتشفوا وجود تعارض يكاد يكون غير ملحوظ في نص Pérrol. أبدى عبد الله والد سمير تحفظاً على مشروع البناء الذي يسعى ابنه إلى تحقيقه لافتاً نظره إلى أنه «لا يمتلك مالاً». ولم يعلق سمير على هذا القول وكذلك مرّ عليه الراوي بغير اهتمام. إلا أن مؤلفي الكتب المدرسية تشبثوا بهذا التحفظ وأكدوا عليه جاعلين منه نزاعاً بين أجيال. فخصصوا عدة أسئلة في النص المرفق لكي يحاول التلاميذ تحديد «المؤيدين» و «المعارضين» لمشروع البناء[19]. وتوجد أيضاً أسئلة أخرى كثيرة

(١٨) سؤال: «حدد بمساعدة مدرس التاريخ ما يطلق عليه المسألة الفلسطينية». انظر: ق ٢١ (هـ) للسنة الخامسة، ص ٤٧.

(١٩) المصدر نفسه، السؤال الخامس، ص ٤٧.

تضع التلاميذ على هذا الطريق نظراً لأن النص كما رأينا مقتضب في هذا الشأن. وهذا مثال جيد لتحويل الانتباه واستبدال النزاع الحقيقي الاسرائيلي ـ الفلسطيني بنزاع ثانوي صغير بين الأجيال داخل المخيم. ولإتمام عملية التحويل تم إدخال النص ضمن موضوع عام في القراءة معنون ـ ويا للسخرية ـ «المسكن المثالي»، وتوجد صفحة كاملة من الأمثلة يبلغ عددها ٢٥ سؤالاً لدعوة التلاميذ إلى الاشتراك في مشروع «بناء المنزل المثالي في مخيم اللاجئين» دافعين التلاميذ إلى التفكير، لا في وضع مثالي أفضل للحياة، ولكن في «المواد» و «البنائين» و «الفاعلين» و «تصنيف شخصيات القصة». وبهذا تم إخفاء البؤس الاجتماعي والثقافي في مخيمات الفلسطينيين وإخفاء النزاع السياسي الاسرائيلي ـ الفلسطيني الذي يشكل الأساس بالنسبة إلى موضوع قيام المخيمات، تم إخفاء ذلك من النص ومن النص المرفق، وحل محل هذا النزاع جو من السعادة المبالغ فيها بل وسعادة وهمية وانسجام اجتماعي لا يعكره إلا نزاع غامض بين الأجيال.

والنص الثالث معنون «مهنة عالم الآثار»، وهو يتعلق بباحثة شابة في الآثار المصرية تصف ما تثيره أعمال التنقيب من صعوبات ومن نواحي ارتياح. وما كان هذا النص ليظهر أصلاً في المجموعة لو أن الشخصية الرئيسية فيه لم تجعل مصر مجالاً لنشاطها. فلا يوجد في النص أية إشارة إلى زملائها أو مساعديها من المصريين الذين يشاركون في أعمال التنقيب. ولا نجد إلا صورة واحدة محيرة لتوضيح النص أظهرت حشداً من العمال المصريين بالجلابية يعملون في أحد المواقع الفرعونية. وقد دفع هذا التباين بين النص والنص المرفق مؤلفي الكتاب المدرسي إلى وضع سؤال مختصر ومبهم تحت الصورة حول السكان المحليين: «من أي ناحية تكمّل هذه الصورة المعلومات الواردة في النص؟»[٢٠].

يمكننا أن نستخلص النتائج التالية من هذا التحليل المقارن لصورة «العرب» في نصوص المؤلفين الفرنسيين:

– بذل المؤلفون مجهوداً من أجل تنويع النماذج الأدبية في كتب القراءة المدرسية للمرحلة الثانوية وذلك بأن ضمنوها نماذج من الأدب الملحمي والأدب المعاصر مما أدى إلى تغير صورة «العرب» عما كانت عليه في كتب قراءة المرحلة الابتدائية. فلم تعد الصورة في المرحلة الثانوية قاصرة على البدوي الراحل في الصحراء في ظل مرحلة استعمارية أو مرحلة غير محددة المعالم، كما لم تعد الصحراء هي الموضوع السائد أو المسرح الذي تظهر فيه الروايات[٢١]. لقد

---

(٢٠) ق ٣١ (ب) للسنة الثالثة، ص ٦٥.

(٢١) «الرجال الزرق» ـ وهم الطوارق المخدوعون والأبطال البؤساء في كتب المرحلة الابتدائية ـ يأخذون في المرحلة الثانوية بعداً أكثر تواضعاً وذلك مع استمرار سمتهم الغامضة التي يغلب عليها الصمت (Benoît) وطابعهم الحالم والساعي إلى الهرب (Le Clézio).

اكتسب العربي من جديد بعداً تاريخياً في كتب المرحلة الثانوية، فهو Sarrasin في القرون الوسطى، و Maure خلال مرحلة استعادة المسيحيين لاسبانيا ــ Reconquista، و «المسلم» أو «العربي» خلال المرحلة الاستعمارية، و «العامل المهاجر» خلال المرحلة المعاصرة. وكذلك فإن «العربي» لم يحرم تماماً من الصفات الايجابية كما كان حاله في المرحلة الابتدائية. فهو يقاتل بشجاعة في العصور الوسطى وفي المرحلة الـ Reconquista بالرغم من هزيمته المحققة، بل وهو قد يثير عطف القارىء في المرحلة الاستعمارية لتحالف الطبيعة وسوء الحظ ضده، كما أن الكتاب المعاصرين يتعاطفون معه عندما يناضل كعامل مهاجر ضد العنصرية أو يناضل كلاجىء في مخيم فلسطيني من أجل تحسين ظروفه المعيشية، لقد اختفت الصورة الثنائية المانوية manichéenne للعربي البدوي الخائف أو المتمرد التي نراها في المرحلة الابتدائية وحلت محلها صورة أكثر تعقيداً وأكثر ارتباطاً بالتاريخ. وبالرغم من هذه التنويعات الايجابية فما زالت صورة «العرب» تشوبها سمات سلبية كما يتضح من التحليل التفصيلي لنصوص المؤلفين الفرنسيين التي تتضمن مواضيع ذات صلة بالعرب.

– على طول مدى الزمن من العصور الوسطى حتى عصرنا الحالي نجد الشخصيات العربية في هذه النصوص محكومة دائماً بالهزيمة والفشل والخضوع وذلك كلما تجابهت في النص مع شخصيات فرنسية أو حتى اشتركت معها في علاقات لا تقوم على نزاع.

– في حالات الصراع والمجابهة نجد أن العرب يتسمون دائماً بأنهم غازون ومتطفلون وأجانب حتى عندما يكونون في بلادهم الخاصة (Aissaouia في المغرب Le Clezio).

– فيما عدا الأدب الملحمي نجد أن الوضع شبه الدائم للعرب هو الفقر والمركز الاجتماعي المتدنّي والوضع الهامشي في بلده.

– نجد أن صورة العربي ترتبط دائماً منذ بداية الأزمنة الحديثة حتى اليوم «بالسلب والنهب» أو «بالكسل والبطء».

– يكون العرب دائماً في علاقة تناقض مع الآخرين. ففي فرنسا نجدهم يجابهون الفرنسيين في كل الأزمنة. وفي بلادهم تتحالف الطبيعة مع القدر ضدهم خلال المرحلة الاستعمارية، ثم يجدون أنفسهم بعد ذلك في صف الأشرار (مسلم عضو جمعية، شاب جشع ويهدد الآخرين)، وضد الأخيار (فتاة صغيرة من سلالة الرجال الزرق يتيمة وفقيرة وصديقها العجوز الصياد اليهودي) أو في نزاع بين الأجيال يتجابه فيه الشباب والأهل في أحد المخيمات.

ويمكن وصل هذه المجموعة من السمات السلبية ببعضها لتكون فيما بينها تسلسلاً من الأفكار المسبقة المعادية للعرب، ونجد في هذه السلسلة أن وجود سمة يستتبع بالضرورة وجود السمة التالية وهكذا. ونقدم هذه السلسلة من الاتهامات والأفكار المسبقة في التركيب التالي:

«العرب»	«الفرنسيون»
الفقر	الثروة
السبب: قحط (طبيعي)	القوّة
أو كسل وبطء	التفوّق (حالة)
نقص اجتماعي (حالة)	
الطمع في ثروة الآخرين[٢٢]	
غزو	
تطفل	
هجرة	
سلب جشع سرقة	
تهديد الآخرين -	
تخويف أقليات عرقية	المجابهة مع الفرنسيين
ودينية في بلادهم،	الأقوى
يخافون	الخوف والهزيمة والإذلال
لأنهم أضعف،	والهرب
يطلبون الحماية	
أو يهربون	

وهذه «الصورة للعرب» في النصوص المأخوذة عن الأدب الفرنسي، لا علاقة لها بالصورة التي نرى عليها الشخصيات العربية أو البربرية في النصوص المترجمة عن العربية أو المأخوذة عن الأدب الناطق بالفرنسية.

٢ ـ الخلاص الفردي: شخصيات النصوص المأخوذة عن الأدب العربي أو الفرنكوفوني (الناطق بالفرنسية)

تختلف تماماً صورة الشخصيات في النصوص المترجمة عن العربية أو المأخوذة عن الأدب الناطق بالفرنسية ذي الأصل المغربي. وإذا كانت هذه الشخصيات شبيهة بالشخصيات السابقة لما تعيش فيه من فقر وخضوع ناشئين عن وضع اجتماعي متدن أو هامشي، إلا أن هذه الحالة هنا ليست إلا حالة بدء سرعان ما ينجح أبطالها ـ الخياليون منهم أو الراوون ـ في

(٢٢) في مقدمة النص المأخوذ عن Grimaud، «علي وجميل في البقالة» يذكر مؤلفو الكتاب المدرسي أن فرنسا «تلك الأرض التي يلجأون إليها تعتبر بالنسبة لهم مصدر اغراءات كثيرة» انظر: ق ٢٢ (ن)، ص ١٥٢.

التخلص منها بفضل ما يبذلونه من جهد أو ما يواتيهم من حظ، بل وينجحون في تحقيق الثراء الفردي وتغير الحالة الاجتماعية إلى الأحسن بالنسبة لأبطال **ألف ليلة وليلة**، والخلاص الفردي من حالة الفقر والجهل، ومن الخضوع للتقاليد والوصول إلى وضع مهني متفوق وانتصار الضعفاء على الأقوياء في نصوص الأدب الفرنكوفوني (الناطق بالفرنسية).

إننا نرى في الواقع علاء الدين فقيراً يتيماً، وعلي بابا حطاباً معدماً فقيراً ومولود فرعون ابن فلاح فقير مصيره أن يصبح راعي غنم، وجيزيل حليمي ابنة عائلة تونسية متواضعة مؤهلة لكي تصبح مجرد زوجة وأم، وراعي الغنم الفلاح في رواية دريس شرايبي نراه عجوزاً فقيراً معدوم الحيلة في مواجهة التدخل العدواني لرجال البوليس. ولكن هذه الشخصيات الخيالية أو الحقيقية لا تخضع لمصيرها المحزن، كما تفعل قريناتها من الشخصيات في المقاطع المأخوذة عن الأدب الفرنسي. ولكنها على العكس تكافح بضراوة وتنجح بقوة الشجاعة والتصميم أو الدهاء في الهرب من الموت وفي تخطي الصعاب والمحن وفي التغلب على قوى الشر في قصص ألف ليلة وليلة وفي نص دريس شرايبي. وتنجح كذلك في الامتحان بفضل العمل والمثابرة (فرعون) وبفضل مقاومة العقليات التقليدية (جيزيل حليمي) التي لا تبدو هنا مستحيلة التخطي، وتنجح أيضاً في التخلص من الجهل وفي الوصول إلى وضع مهني متقدم (محامية أو معلم) وفي الهرب من مصير يائس أو متواضع.

ونجد أن النصوص العربية المترجمة والمأخوذة عن الأدب الناطق بالفرنسية تؤكد ـ على عكس النصوص المأخوذة عن الأدب الفرنسي ـ على صفات الشجاعة والأمانة والمثابرة التي يتصف بها الأبطال. فلا يعرف هؤلاء الأبطال الخوف أو الجشع أو اليأس، وعلى العكس نجد هذه السمات السلبية لاصقة بالشخصيات التي تعارضهم: فالتاجر الثري في علاء الدين وكذلك أخو علي بابا واللصوص السفاكون هم الذين يلاقون الفشل أو الموت. وكذلك الأمر في السير الذاتية المأخوذة عن الأدب الناطق بالفرنسية، فنجد فيها أن الشخصيات الراوية بعيدة عن الكسل وعدم النشاط وتعمل بضراوة من أجل قهر الفقر والحرمان من الموارد. ونرى أنهم في هذا ليسوا مجرد استثناء ولكنهم يتبعون في ذلك مثال آبائهم في العمل والاكتفاء بالقليل: كان والدا فرعون يعملان في الأرض التي لم تكن تكفي لضمان حياة كريمة لهما، وكان مولود يساعدهما بعد المدرسة واضطر الأب إلى الهجرة للعمل في الخارج لكي يعود ويسدد ديونه. وهم يتسمون بالقناعة ويأكلون بقدر ويعيشون عيشة متواضعة. وكان والد جيزيل حليمي محلاً لإعجابها ومثالاً لها تحاول أن تحتذيه، وقد كان والدها عصامياً لم يتخلص من الفقر إلا بعد عمل متواصل عنيد.

والبناء القصصي هنا لا يقوم بالضرورة على العداء. فنجد الأبطال في نصوص المؤلفين الناطقين بالفرنسية يناضلون ضد الأفكار المسبقة والخزعبلات والبؤس، ويقاومون بعض المظاهر

المعرقلة التي تميز عقليات أهاليهم التقليدية، وحتى عندما يكون لبعض الأهل رأي معارض فإنهم ينجحون في النهاية في اكتسابهم إلى صفهم (والدة جيزيل ووالدا مولود في البداية). ولا يجابه راعي غنم شرايبي رجال البوليس ولكنه ينجح بخليط من الدهاء والسذاجة الظاهرية في إفشال مشروع الصيد الذي كانوا يحاولون تحقيقه بطريقة كوميدية. ونجد البناء الثنائي في قصص **ألف ليلة وليلة** قابلا للتغيّر والتبدّل، فالأشرار يمكن أن يتحولوا وأن يصبحوا أخياراً، ويمكن لذوي الأوضاع المتواضعة أن يتساووا مع علية القوم، ويفشل اللصوص السفاكون في علي بابا كما يفشل أخوه قاسم الثري الجشع في تحقيق مآربهم ويلاقون الموت جميعاً. وتنتهي زوجة قاسم إلى التوبة بعد أن كانت تتسم بالجشع في البدء، والجارية الطيبة مرجانة تتحرر مكافأة لها على ذكائها، ليس هذا فحسب بل وتتزوج أيضاً ابن سيدها. أما علاء الدين والسندباد فهما لا يجابهان أشراراً ولكن محناً طبيعية أو سحرية ينجحان في تخطيها. وهنا لا يتعلق الأمر بصراع بين فريقين متخاصمين ولكن يتعلق أكثر بنضال من أجل تخطي العوائق الاجتماعية (الأفكار المسبقة) والطبيعية (الحرمان والفقر) وغير الطبيعية (السحر) التي تقف في وجه الشخصيات الساعية إلى تحقيق مصير أفضل.

إن صورة الأبطال في النصوص المترجمة عن العربية والناطقة بالفرنسية تتناقض بطبيعة الحال مع صورة الشخصيات العربية في النصوص المأخوذة عن الأدب الفرنسي والموجودة في الكتب نفسها مما يدفع إلى إعادة النظر فيها. لا شك أن الأفكار المسبقة حول العربي ــ الكسلان، الخائف، المُهدِّد، الطامع في ثروات الآخرين ــ قد دُحضت في الأدب العربي والناطق بالفرنسية. ولكن هل تنجح الصورة الايجابية في إلغاء أو في معادلة الصورة السلبية أو حتى على الأقل في الدفع إلى إعادة النظر فيها؟

لا بد أن نذكر أولاً أن عدد النصوص العربية والناطقة بالفرنسية محدود ولا يمثل إلا ٣٠ بالمئة من نصوص المجموعة. وهكذا نجد على النطاق الكمي أن الصورة السلبية «للعرب» تشغل حيزاً أكبر من الحيز الذي تشغله صورتهم الايجابية. ونشير أيضاً إلى أن الطابع السحري لقصص **ألف ليلة وليلة** يعزز من هذا الوضع. حقيقة أن الأبطال فيها يتميزون بالظرف وبالشجاعة ولكنهم لا ينجحون في تخطي الأهوال والعوائق غير المعقولة إلا بفضل القوى السحرية وبفضل مجموعة من الملابسات السعيدة. فهل يمكن لتلاميذ من المرحلة الثانوية تخطوا مرحلة الاعتقاد بالقصص الخرافية أن يأخذوا هذه الشخصيات مأخذ الجد؟

ويزيد من هذه الصعوبة الشك الذي يحيط بهوية الشخصيات في نصوص الأدب الناطق بالفرنسية.

فلقد رأينا بالنسبة إلى المقاطع المأخوذة عن الأدب الفرنسي أن النصوص والمعاجم والمقدمات (النص المرفق) تحدد هوية شخصياتها الرئيسية وتؤكد عليها فتذكر أنها «عرب» أو

«Maures» أو «Sarrasins» أو من «الطوارق» أو من «المسلمين» أو «جزائريين». كما رأينا أن مؤلفي الكتب المدرسية يذكرون أن **ألف ليلة وليلة** هي «قصص عربية». إلا أن الأمر ليس كذلك بالنسبة إلى النصوص المأخوذة عن الأدب الناطق بالفرنسية. فلا توجد أية إشارة في نص دريس شرايبي تسمح باستخلاص هوية راعي الغنم أو هوية رجال البوليس، وكذلك خلا النص المرفق من أي تعريف بالكاتب (المغربي) أو بالمكان الذي تدور فيه الأحداث. وعلى العكس من ذلك تماماً نجد مؤلفي الكتب المدرسية يحرصون بالنسبة إلى مولود فرعون على التدخل في المقدمة وفي الأسئلة بل وكذلك في خريطة[٢٣] من أجل تحديد مكان قريته في منطقة القبائل العليا Haute-Kabylie كما أن النص ــ وكذلك الأسئلة ــ تعرفه بأنه من رجال القبائل «Kabyle». ولا يتضمن السرد الذي يقع في نهاية الفترة الاستعمارية أي تعريف للمؤلف بأنه جزائري، بل إن بلده الجزائر لا يرد لها ذكر سواء في الأسئلة أو في المقدمة أو في التذييل، في حين تنصب عدة أسئلة على حضارة «افريقيا الشمالية»[٢٤].

ولقد نشر كتابان مدرسيان مقاطع مأخوذة عن روايته **ابن الفقير**، وذكر أحد الكتابين (مانيار) أنه مات سنة ١٩٦٢، والكتاب الثاني (هاشيت) ذكر تحديداً أنه «قتل مع زملاء له» ولكن الكتاب لم يذكر أن الـ .O.A.S (الجيش السري الفرنسي وقت الاستعمار) هي التي اتهمت بارتكاب الجريمة. وجاءت إشارة في التذييل عن يومياته بأنها «وثيقة مثيرة حول حرب الجزائر»[٢٥] ولكن لم ترد أية اشارة في أي من النصين عن حرب التحرير التي دارت في الجزائر خلال الفترة. لقد تناست الكتب النزاع أو استبعدته.

ولقد جرت الأحداث التي روتها جيزيل حليمي أيضاً في تونس قبل الاستقلال. ويمكن للمرء أن يستنتج من خلال العقلية التقليدية لوالدتها ومن خلال دور البنات في البيت أن الأمر يتعلق بوسط تونسي تقليدي. ولكن لا النص ولا النص المرفق يهتمان بتحديد الهوية والتبعية الجنسية.

ولا يسعنا إلا أن نأسف لأن المقاطع المأخوذة عن الأدب الناطق بالفرنسية تقف عند المرحلة السابقة على الاستقلال، ولأنها تخلو من أدب التحرير المغربي (فانون، فرعون (يوميات) كما تخلو من الأدب المغربي المعاصر بعد الاستقلال، في حين نرى على العكس أن النصوص المأخوذة عن الأدب الفرنسي المعاصر عديدة. ولقد أدى هذا الاستبعاد في الكتب المدرسية ــ وخصوصاً إذا أضيف إليه خلو الكتب المدرسية من النصوص المأخوذة عن الأدب العربي

---

(٢٣) هذه هي الخريطة الوحيدة التي نجدها في مجموعة كتب القراءة.
(٢٤) ق ٢٠ (م)، ص ٨٧.
(٢٥) ق ١٧ (هـ)، ص ١٦٥.

المعاصر[٢٦] ـ إلى إضعاف تأثير الصورة الايجابية «للعرب» التي وردت في كتابات المؤلفين العرب والناطقين بالفرنسية والتي تعبر عن صورة للذات وتمثل شهادة صادقة من واقع حياتهم الخاصة. ومن هذا المنطلق نجد أن الصورة الأخرى تخرج مدعمة وتتمتع بتأثير مسيطر، وهي صورة قدمها المؤلفون الفرنسيون على أنها صورة عن «الآخر»، وهي تحمل كما رأينا الأفكار المسبقة والقوالب المسلم بها ذات الطابع السلبي في معظم الأحيان.

رابعاً: عدم ملاءمة الخطاب المعادي للعنصرية: لقاء متردد أو لقاء خائب مع عرب اليوم

بالرغم من الطابع المتناقض في صورة «العرب» في المجموعة، وهو تناقض تكون الغلبة فيه للناحية السلبية، يبدو من بحث الكتب التي تتضمنها عينتنا أن المؤلفين يدفعهم الحرص العام على تأكيد معاداة العنصرية، وبصفة خاصة إدانة العنصرية المعادية للعرب والمعادية للسود في فرنسا. وفي الحقيقة تضمنت المجموعة نصوصاً عديدة في إدانة العنصرية المعادية للعرب، وتوجد في كتب القراءة أيضاً نصوص أخرى غير مضمومة إلى المجموعة محل البحث لأنها تتعلق بالعنصرية المعادية للسود (ق ٢٨ (م)) أو تتعلق بالأسس البيولوجية للعنصرية بصفة عامة (ق ٣٢ (م)) وجميع هذه النصوص تفصح عن حرص الناشرين (فيما عدا بورداس) على تحقيق الدعوة التي وجهتها إليهم البرامج المدرسية من أجل انتقاد العنصرية[٢٧].

(٢٦) مثل أعمال نجيب محفوظ والطيب صالح وعبد الرحمن منيف.

(٢٧) Ministère de l'éducation nationale, *Collège, programmes et instructions,* pp. 17, 53 et 251.

الجدول رقم (٢ ـ ٧)

قائمة بالنصوص المعادية للعنصرية

رقم الكتاب	اسم الكاتب وعنوان النص	عدد الصفحات أو السطور	العنصرية المنتقدة	نوع النص
		المجموع منها ضد العنصرية المعادية للعرب		
٢١ هاشيت	Grimaud «D'oû viens-tu?	٤ صفحات ـ ٤ صفحات	معادية للعرب	أدبي ـ قصة
٢٢ ناتان	Grimaud, «Ali et Jamil à L'épicerie?	صفحتان ـ صفحتان	معادية للعرب	أدبي ـ قصة
٢٧ ناتان	Prévert, «Etranges étrangers»	صفحة ـ ٦ سطور	العنصرية عموماً	أدبي ـ قصيدة
٢٨ مانيار	Ben Jelloun «un Cannibale»	صفحة ـ ـ	معادية للسود	أدبي
٣٢ مانيار	Ben Jalloun, «Chaque visage est un miracle»	صفحتان ـ ٣ سطور	العنصرية عموماً	فلسفي
مانيار	Jacquard, «qui suis-je? qui sommes-nous?»	٥ صفحات ـ ـ	العنصرية عموماً	علمي
٣٢ مانيار	Le chômage	صفحتان ـ ٣ سطور	العنصرية عموماً	غير أدبي
٣٢ مانيار	de Closets, «cols bleus, cols blancs»	صفحة ـ ٣ سطور	الأخوّة العمالية الفرنسية العربية	شهادة من مناضل

تشهد هذه النصوص الثمانية ـ وبينها أربعة نصوص أدبية وأربعة نصوص غير أدبية ـ بوجود حرص حقيقي لدى المؤلفين والناشرين على انتقاد العنصرية بصفة عامة والعنصرية المعادية للعرب بصفة خاصة. وتهدف الأسئلة العديدة التي تصاحب النصين المأخوذين عن رواية M. Grimaud **جنّة الآخرين** إلى حمل التلاميذ على التفكير في المواقف المتعارضة للشخصيات من مؤيدة ومعارضة، وبعض الأسئلة صيغت كموقف مسبق يحاول دفع التلاميذ إلى إدانة العنصرية[٢٨].

(٢٨) ق ٢٢ (ن)، ص ١٥٣، السؤال ٢: «كيف يعمد المؤلف إلى حمل القارىء على الإحساس بأن الشخصين العربيين يجابهان كتلة من الشخصيات المتضامنة في الحقد؟» السؤال ٣: «ما رأيك في موقف البقالة وفي موقف الأشخاص الآخرين؟ لماذا يبدو الموقف ظالماً؟» السؤال ٤: «لماذا تتهمه بالسرقة مع أنه لم يتصرف إلا مثل باقي العملاء؟» السؤال ٥: «حاول أن تعرّف العنصرية».

ولقد طلب أحد الناشرين ــ وهو مانيار ــ من المؤلف المغربي الناطق بالفرنسية طاهر بن جلون أن يكتب خصيصاً لكتاب القراءة المدرسي نصاً معادياً للعنصرية(٢٩). وكذلك عمد الناشر نفسه في كتاب آخر له إلى إعادة نشر حكاية فكهة للكاتب نفسه كانت جريدة الموند قد نشرتها ويسخر فيها المؤلف من العنصرية المعادية للسود(٣٠). وبالرغم من هذه الجهود فإن رد كتب القراءة للمرحلة الثانوية على العنصرية جاء ضعيفاً لعدة أسباب: هو ضعيف أولاً من الناحية الكمية. فباستثناء النصين المأخوذين عن Grimaud واللذين يحتلان بمفردهما ست صفحات في كتابين، نجد أن النصوص الأخرى وعددها ستة لا تشتمل كلها معاً إلا على ١٥ سطراً تنتقد صراحة أو ضمناً العنصرية المعادية للعرب. وهذه يغلب عليها الطابع غير الأدبي الذي يميل أكثر إلى النواحي الفلسفية والاجتماعية والاقتصادية والأخلاقية بل وعلوم الوراثة، مما يجعلها أقرب إلى دروس التربية الوطنية. وبالتالي لا توجد في هذه النصوص شخصيات فاعلة ويختفي منها الطابع الدرامي للمواقف الذي يميز الكتابات الأدبية. وتقوم هذه النصوص على خطاب توضيحي عقلي يتوجه إلى الفكر أكثر مما يتوجه إلى القلب أو الخيال.

وإذا نحن بحثنا عن قرب أكثر مضمون الخطاب المعادي للعنصرية ذي الطابع غير الأدبي والذي يتضمنه كل من النصين: «كل وجه هو معجزة» تأليف طاهر بن جلون و «من أكون؟ ومن تكون؟» لعالم الوراثة A. Jacquard نرى أن النص الأول يعالج الحجج المعادية للعنصرية استناداً إلى الأسانيد الأخلاقية والفيزيائية والانسانية ويعتمد على أسلوب فيسيولوجي وبيولوجي في تقديم الحجج وهو أسلوب لا يترك مجالاً للمناقشة لأنها تقوم على الشرح والإيضاح أكثر من اعتمادها على المحاجة والحوار: «لا نجد إلا اختلافاً في المظاهر الجسمانية فحسب، فلون البشرة لدى هذين الطفلين مختلف ولكن نفس الدماء تسيل في عروقهما وأوردتهما». «لا وجود إطلاقاً لجنس نقي، فالحياة إنما تنشأ من اختلاط الكائنات والألوان» «إن الحقد الموجه ضد من هو مختلف إنما يحط من شأن صاحبه. إنه يعتقد أن احتقار الآخرين ضرب من الانتصار، في حين أنه ضرب من السفالة. والعنصرية شكل دموي من أشكال الجبن».

«إن نقطة البدء في النضال ضد العنصرية هي تحطيم الأحكام المسبقة التي لا تقوم على الحقائق مثل: الأسود يقل مستوى عن الأبيض ــ العربي قذر ــ اليهودي شرير» (ق ٣٢ (م) ص ١٧٥ - ١٧٦).

ويعتمد المؤلف الآخر ــ وهو عالم وراثة ــ على أبحاث علمية تقوم على تحليل الجينات والكروموزومات الانسانية: «يمكن للشعوب المحددة والمعروفة أن تصبح ذات طابع خاص من الناحية الوراثية إذا افترضنا أن كل الأفراد الذين يكونون كلاً منها يحملون جيناً محدداً لا وجود له في أي شعب

(٢٩) طاهر بن جلون، «كل وجه معجزة هو معجزة،» انظر: ق ٣٢ (م)، ص ١٧٥ ــ ١٧٦.

(٣٠) طاهر بن جلون، «آكل لحوم البشر،» ق ٢٨ (م)، ص ١٩٩. إن الطبيعة التوضيحية للنص تعفي في الحقيقة من توجيه الأسئلة.

آخر. ولكن الحقيقة ان مثل هذا الافتراض غير قائم فلا وجود لمثل هؤلاء الناس ولا وجود لجين يسمح بمفرده بوضع علامة على رجل... إن فكرة «العرق» race لا تقوم في الجنس البشري على أية حقيقة محددة وثابتة بطريقة موضوعية».

«إن جارنا يمكن أن يكون على بعد أكثر من حيث جيناته الوراثية عن البعد الذي يفصل بين أهالي جانبين متقابلين في الكرة الأرضية» (ق ٣٢ (م) ص ١٨٢).

لا تكفي هذه الحجج والأسانيد ذات الطابع الأخلاقي والمنطقي والفيسيولوجي لتقديم إجابة كافية ومقنعة عن العيوب الملصقة «بالعرب» والتي تظهر في النصوص الأدبية التي نقوم بتحليلها، وهذه الحجج لا تنتقد الاتجاه لدى المؤلفين في النصوص المأخوذة عن الأدب الفرنسي لتقديم الفرنسيين والعرب في علاقات متناقضة، وإلى تصوير الشخصيات العربية في حالة بؤس دائم ودونية مقابل الشخصيات الفرنسية، والتي تبرز فشل العرب وهزيمتهم المستمرة في حالات المجابهة، والتأكيد على الصور المقولبة التي تصاحب العرب كعيوب كامنة في طبيعتهم، إن أبرز هذه العيوب في هذا الأدب ليست هي القذارة ـ كما يوحي بذلك نص طاهر بن جلون ـ ولكن هذه العيوب تتمثل في عديد من العيوب الأخرى التي قمنا باستخلاصها: «العربي كسلان بطيء» و «العربي خائف يهدد الآخرين» و «العربي لص نهّاب». هذه هي القوالب التي كثيراً ما تتكرر.

إن الخطاب العام المعادي للعنصرية لا يتلاءم إذن مع الخطاب العنصري المتخفي المعادي للعرب والذي استخلصناه من تحليل النصوص الأدبية. وكذلك نجد الضعف نفسه في الخطاب الأدبي الذي يعادي العنصرية صراحة مثل ذلك الذي يظهر في النص المأخوذ عن Grimaud «من أين تأتي» وهو الذي الذي يحكي قصة اللقاء الناجح بين لوسي الفتاة الفرنسية الصغيرة وجميل الفتى العربي الجزائري، ونجد أن لوسي تتناقض مع البقالة ومع عصابة صبيان القرية الذين يعبّرون منذ البدء عن سوء الظن والعدوان والاتهام. فلوسي الفتاة الفرنسية الصغيرة تعبر عن الثقة والرقة والتسامح والإعجاب، وهي توافق صاحبها علي في كل المسائل ولا توجه إلى الشخصين العربيين إلا كل الصفات الايجابية وذلك بطريقة عفوية وحتى من قبل أن تتعرف عليهما أو تتثبت منهما: «ما أجمل الجزائر!» (دون أن تعرفها) «إن اسمه جميل وفي غاية الجمال!» «إن أباه رقيق» وهو «يتحدث بالفرنسية جيداً بالنسبة إلى عربي». فنجد من ناحية أحكاماً مسبقة سلبية وغير مواتية تعبر عنها البقالة، ونجد في هذه الناحية أيضاً الشك والعنف والتجنب ضد عصابة الصبية، في حين نجد في الناحية الأخرى أحكاماً مسبقة مواتية وايجابية وثقة مطلقة وإعجاباً دون معرفة ودون وجود علاقة سابقة. إننا نجد في كل من الناحيتين موقفاً متطرفاً: الأول عنصري والثاني معادٍ للعنصرية دون أن يلغي أحدهما الآخر وذلك لأنهما يصدران معاً عن الآليات نفسها: السرعة في إصدار الأحكام المسبقة سواء أكانت مؤيدة أو غير

مؤيدة، الموقف المسبق مقدماً سواء أكان ايجابياً أو سلبياً دون معرفة حقيقية للآخر، وغياب النقاش والحوار الذي يقوم على الأسانيد للإقناع أو التفنيد أو الاقتناع.

إن النصوص المأخوذة عن الأدب الفرنسي تتجنب أيضاً سكان الحضر في المدن العربية ذات الكثافة السكانية، وكذلك الأمر أيضاً بالنسبة إلى جانب هام من النصوص المأخوذة عن الأدب الناطق بالفرنسية في البلاد العربية. فهذه تلتف من حول المناطق الحضرية في المغرب والشرق الأوسط وتحيط بها من الخارج لتذهب إلى هامش مدينة مغربية من الصفيح، وإلى مخيم فلسطيني قائم على الحدود، أو حتى إلى صحراء إثيوبية حيث يتنزه Malto Corteze مع صاحبه متنكرين في زي بدوي[٣١]، أو أيضاً إلى قرية جزائرية أو مغربية ذات موقع غير محدّد. فالمدينة العربية غائبة مثلما تغيب تماماً الرواية العربية الحديثة التي تدور أحداثها في غالب الأحيان في المدينة. إن الانجذاب ناحية الهامش في الصحراء وفي المناطق الريفية الفقيرة وبين السكان المهاجرين من الأقليات البائسة يسير جنباً إلى جنب مع التجنب شبه الكامل للحياة الحضرية التي يعيشها «عرب» اليوم. ويعبّر هذا عن الرفض أو عدم القدرة على رؤية السكان العرب في الأوضاع التي تقرّب أكثر بينهم وبين الغربيين أي في حضريتهم وحداثتهم النسبية وكثافتهم السكانية. إنه تعبير عن تجنّب أوجه الشبه وعن السعي الدائم إلى إبراز الاختلاف وكل ما هو غريب وشاذ وخارجي، وهو ما يدفع المؤلفين إلى البحث دائماً عن «العرب» في أبعد الأماكن، في هوامش مخيم أو مدينة صفيح أو صحراء أو قرية فقيرة أو براري قاحلة أي حيث هم الأقل وجوداً أو في ظل واقعهم الاجتماعي الأشد بؤساً وهامشية[٣٢].

---

(٣١) Hugo Prat، «أفضل صحراء» ق ٢٥ (هـ) للسنة الرابعة، ص ٣١٠ - ٣١١.

(٣٢) أظهر تحقيق أجري مع تلاميذ فرنسيين تتراوح أعمارهم بين التاسعة والعاشرة أن صورة الغريب المؤذي تقترن بصورة الفقير المؤذي، انظر:

P. Coslin, F. Winnykamen and J. Lenormand, «Contribution à l'étude de la genèse des stéreotypes: Attribution d'actes négatifs ou positifs en fonction de l'aspect vestimentaire et de l'appartenance ethnique,» *Psychologie française* (26), no. 1 (mars 1981), pp. 39-49.

القسم الثاني

العرب والإسلام
في كتب التاريخ الفرنسية

الفصل الثالث

العلاقات الفرنسيّة ـ العربيّة في كتب التاريخ للمرحلة الابتدائيّة: (الإسلام ـ الحروب الصليبيّة ـ الاستعمار)

تقديم المجموعة محل البحث

تقتصر برامج التاريخ في المدارس الابتدائية على تاريخ فرنسا، لذلك فمن المتوقع أن يكون الجزء المخصص للعرب محدوداً مقتصراً على التداخل بين تاريخ فرنسا وتاريخ العالم العربي الإسلامي وما نشأ بينهما من علاقات.

وقد اخترنا في دراستنا كتب المرحلة الابتدائية (من CE إلى CM2) الصادرة عن ثلاثة دور كبيرة للنشر، وفي ما يلي قائمة بهذه الكتب:

١ ـ التاريخ والجغرافيا CE1 ـ مانيار Magnard ١٩٨٥، ٦٠ صفحة (الرمز الكودي ت١ م).

٢ ـ التاريخ والجغرافيا CE ـ هاشيت Hachette ١٩٨٥، ٧٩ صفحة (الرمز الكودي ت٢ هـ).

٣ ـ التاريخ والجغرافيا ـ التربية الوطنية ـ CE ناتان Nathan ١٩٨٥، ٦١ صفحة (الرمز الكودي ت٣ ن).

٤ ـ التاريخ CE2 مانيار ١٩٨٥، ١٢٧ صفحة (الرمز الكودي ت٤ م).

٥ ـ التاريخ CM هاشيت ١٩٨٥، ١٦٠ صفحة (الرمز الكودي ت٥ هـ).

٦ ـ التاريخ CM1 وCM2 مانيار ١٩٨٥، ١٦٠ صفحة (الرمز الكودي ت٦ م).

٧ ـ التاريخ CM1 ـ فرنسا على مر الزمن ـ ناتان ١٩٨٥، ١٢٧ صفحة (الرمز الكودي ت٧ ن).

٨ ـ التاريخ CM2 ـ فرنسا على مر الزمن ـ ناتان ١٩٨٥، ١٢٧ صفحة (الرمز الكودي ت٨ ن).

ولم تكن العناوين والعناوين الفرعية للفصول دائمة الدلالة على المواضيع ذات الأهمية لنا، مما اقتضى قراءة متأنية للنصوص لنتمكن من اختيار المجموعة المفيدة، أي مجموع النصوص التي تتضمن علاقة بين تاريخ فرنسا وتاريخ الإسلام والعرب. وفي الحالات التي كانت العنونة فيها غير دالة أشرنا إلى الموضوع بين قوسين في بيان المجموعة كما أشرنا إلى عدد الصفحات أو الأسطر المخصصة له.

المجموعة المتعلقة بمادة «عرب»:

:CE

ت١ م: ١ ـ «حارب» ص٢٧ (حرب الجزائر) سطران.

٢ ـ «بعد الحرب: السلام» ص٢٩ (نهاية حرب الجزائر) سطران.

ت٢ هـ: الفصل ١٤ «إيمان قوي» ص٤٥ (الحروب الصليبية) نصف صفحة.

ت٣ ن: (حرب الجزائر) ص٤٧ سطران.

ت٤ م: ٤ ـ «شارلمان» ص٣٢ - ٣٣ (أعداء رولان) سطر واحد.

٩ ـ «من كان Saint Louis» ص٤٣ (الحروب الصليبية) ٥ أسطر.

:CM

ت٥ هـ: ١٠ ـ «حلم إمبراطورية الفرنجة» ٢٢٢ ـ «عالم هش ومهدد» ص٣٥.

٣ ـ «شارلمان: استقرار الإمبراطورية» ص٣٥ و٣٧ (توسع الإسلام ـ الفتوحات) ١٣ سطراً نصف صفحة.

ملف ـ المغامرة الكبرى للحملات الصليبية ص ٥٠ ـ ٥١ صفحتان.

٣٩ ـ «الأوروبيون في غزو العالم» ص١١٨ ـ ١١٩.

٢ ـ «الإمبراطوريات الاستعمارية».

٣ ـ الإمبراطورية الفرنسية (استعمار افريقيا الشمالية) صفحة واحدة.

٤٠ ـ «القوى العمياء» ص١٢٠ - ١٢١ ١ ـ التنافس في أوروبا (الاستعمار) نصف صفحة.

٤٨ ـ نهاية المستعمرات ص١٤٤ - ١٤٥ (إزالة الاستعمار) صفحتان.

ت٦ م: ثالثاً: ٢ ــ كيف أصبحت بلاد الغال فرنسا ص٣٦ ـ ٣٧ (غزو العرب) ستة أسطر.

٦ ــ التقدم التقني ٣ ــ مولد الورق ص٤٨ (اكتشاف العرب) صفحة واحدة.
٨ ــ العقائد في العصور الوسطى ٢ ــ دخول الصليبيين إلى القدس ص٥٢ ـ ٥٣ صفحة ونصف (الحملات الصليبية).

سابعاً: ٥: الجمهورية الثالثة (خريطة: المستعمرات في افريقيا الشمالية) نصف صفحة.

تاسعاً: ١ ــ الجمهورية الخامسة ص١٤٩ (التخلص من الاستعمار) نصف صفحة.

٣ ــ وجه العالم اليوم ص١٥٥ (البلدان البترولية ــ العالم الثالث) نصف صفحة.

ت٧ ن: الفصل السابع ــ أصول فرنسا ص٣٥ (الغزو العربي) سطران.

موضوع كبير: (الإسلام في مواجهة العالم المسيحي ص٣٦ ـ ٣٧ الإسلام ديانة أخرى ــ الفتح العربي) صفحتان.

الفصل ١٥ ــ Au temps des Grands Capétiens (الحملات الصليبية) ص٧٣ صفحة واحدة.

الفصل ٧ ــ (غزو الجزائر) ص٣٤ ــ صفحة واحدة. (غزوات فرنسا الاستعمارية في القرن ١٩) ص٣٥ نصف صفحة.

الفصل ١٦ ــ (٤٠ سنة من الجمهورية) ص٧٢ (الإمبراطورية الاستعمارية) نصف صفحة.

الفصل ٢١ ــ (العالم الثالث) ــ ص١٠١ صفحة واحدة.

الفصل ٢٢ ــ (إزالة الاستعمار) ص١٠٢ إلى ١٠٥ ــ ٤ صفحات.

وتشغل المواضيع الرئيسية المتعلقة بالإسلام والوطن العربي في مجموعها ٢٢ صفحة، وترد في كتب CE بمعدل ٤ إلى ٥ أسطر في الكتاب، وتتفاوت في كتب CM بين ٣ و٦ صفحات في الكتاب، وتنصب كلها على المواضيع الثلاثة الرئيسية في المجابهة أو اللقاء بين العرب والإسلام من ناحية وفرنسا وأوروبا من ناحية أخرى. كان اللقاء الأول على أرض الفرنجة: الفتح العربي الذي تلا ظهور الإسلام، وتعرض له الكتب في معظم الأحيان في عدة سطور، فيما عدا كتاب واحد من المرحلة CM الذي يخصص له ملفاً بالإضافة إلى صفحتين تحت عنوان «الإسلام في مواجهة العالم المسيحي» (ت٧ ن) يقدم فيها بسرعة ظهور الدين

الإسلامي و«تعاليمه» و«الفتح العربي» وعلاقات «العرب» مع الغرب. وكانت الحملات الصليبية هي اللقاء الثاني أو المجابهة الثانية، وترد في معظم الأحيان تحت عناوين جذابة في كتب CE وCM معاً: «إيمان قوي» (ت٢ هـ)، «المغامرة الكبرى للحملات الصليبية» (ت٥ هـ)، وأحياناً تحت عناوين محايدة مثل: «العقائد في العصور الوسطى ــ الحملات الصليبية» (ت٦ م) و«الحملات الصليبية» (ت٧ ن). ويظهر هذا الموضوع في جميع كتب المرحلة الابتدائية الموجودة في المجموعة. وتتعرض جميع كتب المجموعة أيضاً للقاء الثالث بين الغرب والشرق العربي والإسلامي، وإن لم يرد ذكره كثيراً في العناوين، ويتعلق بحركة استعمار أوروبا وفرنسا للعالم العربي، وبحركة إزالة الاستعمار، حيث يشغل الوجود الفرنسي في افريقيا الشمالية والجزائر مكان الصدارة فيها. ولا تعالج جميع الكتب هذا اللقاء الثالث على المستوى نفسه (صفحة واحدة أو ٣ صفحات أو ٦ صفحات تبعاً للكتاب)، ولكنه يشغل من المجموعة كلها مكاناً أوسع من الذي يشغله الموضوعان الآخران (٥٠ بالمئة). ولا تستخدم الكتب تعبير «الحركة الاستعمارية» عند تعرضها للموضوع ولكنها تستخدم تعبيرات «الفتح» و«إمبراطوريات». أما عند التعرض لحركة «إزالة الاستعمار» فإنها تشير إليها بهذا التعبير نفسه في العناوين الرئيسية والفرعية للفصول: «إزالة الاستعمار» و«نهاية المستعمرات» وهي تعالج بتفصيل أكبر.

وبهذا تكون المواضيع الثلاثة الرئيسية التي نستخلص منها صورة «العرب» أو «المسلمين» أو الشعوب الأخرى في الوطن العربي (وفق التسميات التي تستخدمها الكتب) هي:

أولاً: الإسلام والفتح العربي.

ثانياً: الحملات الصليبية.

ثالثاً: الاستعمار وإزالة الاستعمار.

ومن الآن نقرر أن الفاعل العربي لا يظهر إلا عندما تنشأ علاقة بينه وبين الفاعل الفرنسي (أو الأوروبي أو المسيحي). لذلك كانت هذه العلاقة هي محل بحثنا.

أولاً: الإسلام والفتح العربي: المجابهة الأولى

تعرض المؤلفون في سطور قليلة للتداخل بين الإسلام وبين مولد فرنسا عن بلاد الغال، وذلك بمناسبة تناولهم «أصول فرنسا» و«حلم إمبراطورية الفرنجة» في الفصول الأولى لتاريخ فرنسا في كتب CM. ظهر الإسلام فيها في صورة عدوان من الخارج مثله مثل الغزوات البربرية خلال الحقبة التي كان الوجود الوطني الفرنسي لا يزال في طور التكوين بعد خروجه للتو من مرحلة الطفولة الغالية Gauloise. ويشير إلى هذا التداخل عنوانان فرعيان: «عالم (الفرنجة) هش

ومهدد[1] بالتوسع الإسلامي»، و«الغزو العربي» ضمن فصل مخصص «لأصول فرنسا»[2].

وستخرج فرنسا منتصرة من هذه المواجهة مع الغزو الجديد، وستعزّز سيادتها على أراضيها. وسيكون «شارل مارتل Charles Martel» ـ تلك الشخصية التاريخية ـ هو البطل الوطني الأول وصاحب هذا الانتصار الأول ضد «العرب» و«الإسلام»:

- « شارل مارتل يوقف جيوش الإسلام عند بواتييه Poitiers في ٧٣٢»
- «تميّز شارل مارتل عندما أوقف العرب عند بواتييه».
- «تم وقف العرب عند بواتييه بواسطة شارل مارتل».

تضع الكتب هذا البطل الأول في مواجهة ليس مع رئيس جيش معاد، ولكن في مواجهة مع حشد مسلح يحمل اسماً عرقياً «العرب» ومع دين «الإسلام». وقد واصل شارلمان Charlemagne ملك الفرنجة تحرير الأراضي الوطنية «بصد المسلمين على الجانب الآخر من جبال البرانس» Pyrénées[3]، وتؤكد التعبيرات المستخدمة «أوقف» و«صد» أن البطلين الفرنسيين لا يرتكبان عدواناً ولكنهما يدافعان عن نفسيهما ضد عدوان يقع في داخل أراضيهما.

الجدول رقم (٣ ــ ١)

الفاعلون «عرب» و«فرنسيون» في موضوع الإسلام والفتح العربي

الفاعلون على الجانب العربي	الفاعلون على الجانب الفرنسي
جماعات متحركة	
العرب (م، ن) (-) المسلمون (هـ) (-) جيوش الإسلام (هـ) للتحقير (-) الغزاة (هـ) (-) القراصنة المسلمون (هـ)	لا يوجد كيانات: الغال ـ «فرنسا»
شخصيات تاريخية فردية:	
«محمد» «النبي محمد» (هـ، ن)	«شارل مارتل» (هـ، م، ن) (+) «رئيس عائلة نافذة وحاكم القصر» «شارلمان ـ ملك الفرنجة» (هـ)(+) «خلفاء كلوفيس» Clovis

ملاحظة: (هـ): هاشيت (م): مانيار (ن): ناتان

(١) ت ٥ (هـ)، الفصل العاشر: «حلم امبراطورية الفرنجة» ص٣٥.
(٢) ت ٧ (ن)، ص ٣٥.
(٣) المصدر نفسه، ص ٣٧.

الجدول رقم (٣ ــ ٢)

الأفعال المتبادلة على الجانب العربي وعلى الجانب الفرنسي

بالنسبة إلى «الإسلام والفتح العربي»

على الجانب العربي	على الجانب الفرنسي
فتح: (محايد) «فتح المسلمون الشرق الأوسط وشمال أفريقيا». «فتح العرب كل البلدان المجاورة لشبه الجزيرة العربية: فارس وسوريا ومصر». «كان الهدف من فتح البلدان المجاورة اعتباراً من ٦٣٢ هو هداية من لا يؤمن بإله واحد إلى الإسلام». **غزا:** «جاء العرب من إسبانيا لغزو بلاد الغال (-) **هدد:** (-) «هدد الغزاة المسلمون فرنسا بعد إسبانيا». «القراصنة المسلمون كانوا يهددون المدن على الشاطىء الفرنسي». «اجتاز العرب سنة ٧٣٢ جبال البرانس وتم إيقافهم بواسطة ش. مارتل عند بواتييه». **نشر الإسلام وهدى إليه:** «ولد في شبه الجزيرة العربية دين جديد كان يدعو إليه النبي محمد وهو الإسلام أو دين المسلمين». (ت٥ هـ) ص٣٥. «كانوا يشنون الحروب لنشر دين جديد هو الإسلام» (م) «كان الهدف من الفتح... هو الهداية إلى الإسلام». «لم يجبر اليهود والمسيحيون على الدخول في الإسلام ولكن كان عليهم أداء ضريبة خاصة (الجزية)» (ن) **اكتشف، اخترع (+)** «تعلم العرب من الصينيين استخدام الورق وصنعوه في المغرب وإسبانيا... (ولكنه كان من نوعية سيئة). «أتقن العرب وسائل الري القديمة وأدخلوا إلى الغرب نباتات جديدة». «كان الحرفيون في الإمبراطورية الإسلامية ينتجون منسوجات رقيقة ترفية، ويشغلون المعادن ويصنعون منها الأسلحة التي كانت رائجة في الأسواق الأوروبية».	**أوقف:** أوقف ش. مارتل في ٧٣٢ الجيوش الإسلامية عند بواتييه» «تميز ش. مارتل لأنه أوقف العرب عند بواتييه». «تم إيقاف العرب عند بواتييه بواسطة ش. مارتل». **صد:** «قام شارلمان ملك الفرنجة بصد المسلمين من على الجانب الآخر لجبال البرانس».

١ ـ يلاحظ في النصوص ومرفقاتها وجود تماثل بين المفردتين «عرب» و«مسلمين»، فيستخدم المؤلفون إحداهما أو الأخرى دون تفرقة للدلالة على الفاعل نفسه. ونرى تردداً في إحدى الخرائط (وهي الوحيدة في الكتب حول هذا الموضوع)، فتستخدم مرة تعبيراً حديثاً هو «العالم العربي» للدلالة على الأراضي التي فتحها العرب في القرن الثامن، في حين أننا نجد في النص المصاحب تعبير «الإمبراطورية الإسلامية». ولقد كان من الممكن ومن المفيد التمييز بين المناطق المُعرّبة وبين المناطق التي أدخلت في الإسلام، ولكنها احتفظت بلغتها وثقافتها مثل فارس وتركيا وباكستان. والمقابلة التي وردت في عنوان الخريطة بين «العالم المسيحي» و«العالم العربي» توجد تماثلاً ضمنياً بين «العرب» و«المسلمين» يؤكده ما ورد في عنوان الفصل «الإسلام والعالم المسيحي»[٤].

٢ ـ في مقابل تمييز الأداء الدفاعي البطولي المنتصر لأوائل الأبطال الوطنيين الفرنسيين يميز العرب بمجموعة من الأفعال المعبرة عن التوسع أو العدوان: عندما يتعلق الأمر بالبلدان المجاورة في الشرق الأوسط أو ببلدان افريقيا الشمالية توصف أعمالهم باستخدام تعبير يميل إلى الحياد وهو «فتح»، أما عندما يتعلق الأمر بفرنسا فنجد تعبيراً سلبياً يحمل مفهوم العنف والعداء: «غزا» و«هدد» كما يشار إلى الفاعلين بما يحقر من شأنهم: «الغزاة المسلمون» أو «القراصنة المسلمون»، ولا نجد إلا كاتباً واحداً[٥] يحتفظ بحياده باستخدام الفعل «اجتازوا جبال البرانس» (مما يثبت أن الحياد وإن كان صعباً فيما يتعلق بالتاريخ الوطني إلا أنه ممكن ولا ينتقص من المعنى شيئاً ما عدا الشحنة العدائية):

فتح: «المسلمون يفتحون الشرق الأوسط وأفريقيا الشمالية»[٦].

«العرب يفتحون كل البلدان المجاورة لشبه الجزيرة العربية»[٧].

اعتداء وتهديد: «بعد إسبانيا كانت فرنسا هي التي كان يهددها المسلمون».

«يقفون في وجه الغزاة»[٨].

«كان القراصنة المسلمون يهددون مدن الشاطىء (الفرنسي) في الجنوب»[٩].

«جاء العرب من إسبانيا لغزو بلاد الغال»[١٠].

---

(٤) المصدر نفسه، ص ٣٦ ـ ٣٧.
(٥) المصدر نفسه، ص ٣٧.
(٦) ت ٥ (هـ)، ص ٣٥.
(٧) ت ٧ (ن)، ص ٣٧.
(٨) ت ٥ (هـ)، ص ٣٥.
(٩) المصدر نفسه، ص ٣٥.
(١٠) ت ٦ (م)، ص ٣٢.

توسع: «مر العرب في إسبانيا حيث أقاموا إمبراطورية ثم اجتازوا جبال البرانس وتم إيقافهم عند بواتييه بواسطة شارل مارتل»(١١).

٣ ـ تشير معظم الكتب إلى الجانب الديني للإسلام باقتضاب، فيقدمون هذا الجانب بكلمات قليلة من خلال جملة مثل قولها «دين جديد» يدعو إليه «النبي محمد»، وأن أتباعه هم «المسلمون»، ويتم تقديم الدين الجديد بصفة خاصة في سياق ذكر الحروب والفتوحات التي يخوضها المسلمون بهدف نشر الدين الجديد ليس إلا:

«كان الهدف من فتح البلدان المجاورة بواسطة العرب هو هداية من لا يؤمن بإله واحد إلى الإسلام»(١٢).

«كان العرب يخوضون الحروب من أجل نشر الدعوة إلى دين جديد هو الإسلام»(١٣).

ولا تذكر هذه الكتب شيئاً عن الجانب الديني للإسلام وعما يميز هذا الإيمان الجديد، ولا عن استقبال الشعوب له بالترحاب، ولا عن نظرته إلى العالم وعن علاقة المؤمنين بالله وبكلام الله: القرآن. كتاب واحد فقط خصص ملفاً عن الإسلام(١٤) تضمن فقرة أورد فيها أركان الإسلام الخمسة التي تحدد طابعه الخاص بالممارسة العملية والالتزامات الدينية لهذه الممارسة. أما باقي الملف فيتعلق بالأحداث وبالمنازعات التي وافقت نشوء الإسلام في شبه الجزيرة العربية خلال حياة الرسول:

«في عام ٦٢٢ أجبر محمد على مغادرة مكة».
«بعد عشر سنوات من النضال عاد محمد إلى مدينته منتصراً»(١٥).

لا شك أن هذا التناول «العلماني» للإسلام في ملف على حدة هو أكثر فائدة من الإهمال شبه الكلي. فهو يسمح ببداية التعريف بدين عالمي له أهميته لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وهو دين تظهر علاقاته التاريخية مع أوروبا وفرنسا أكثر من مرة خلال دراسة تلاميذ هذه المرحلة لتاريخ فرنسا، دون أن ننسى كذلك الوجود اليومي للتلاميذ الفرنسيين والعرب (من المسلمين) جنباً لجنب على دكك المدرسة.

٤ ـ إن تاريخ فرنسا كما يدرس في المدرسة الابتدائية يقوم أساساً على ذكر الأحداث

---

(١١) ت ٧ (ن)، ص ٣٧.
(١٢) المصدر نفسه، ص ٣٦.
(١٣) ت ٦ (م)، ص ٣٧.
(١٤) ت ٧ (ن)، ص ٣٦ ـ ٣٧.
(١٥) المصدر نفسه، ص ٣٦.

وتواريخها، ويتمحور حول الشخصيات التاريخية وحول الأبطال الوطنيين الفرنسيين. ولذلك جاءت علاقات فرنسا بالإسلام فيه من خلال عرض تاريخ الأحداث والمجابهات والفتوحات والحروب[16]، وتمّ تجاهل الإسلام من حيث كونه حضارة وثقافة. عمد كتاب واحد فقط[17] إلى تخصيص فقرة طويلة تحت عنوان فرعي «تقابل الحضارات». ويوحي هذا العنوان الذي لم يرد لمدلوله ذكر في النص المعنون به، بأن التقابل بين الحضارات يقوم على علاقة ندية بين حضارة إسلامية أو عربية جديدة وبين حضارة غربية أو أوروبية قائمة بالفعل، في حين أنه في الواقع كان يوجد تفاوت تاريخي بين أوروبا التي كانت قد خرجت للتو من مرحلة البربرية وبين المدنية الإسلامية التي كانت في كامل ازدهارها، وهو تفاوت حقيقي ومعترف به من رجال التاريخ. وإذا كان العنوان الفرعي قد أشار إلى الحضارة فإن النص كان أكثر بخلاً وحدد إسهامات الحضارة العربية في ابتكارات تقنية هزيلة، كان دور المبتكرين فيها هو مجرد «الاستعادة» و«التحسين» و«النقل» أكثر من الإبداع أو الاختراع:

> «قام العرب بتحسين وسائل الري القديمة».
> «أدخلوا زراعة نباتات جديدة إلى الغرب».
> «كانت تصل إلى المعارض والأسواق الأوروبية المنتجات الترفية والمنسوجات الرقيقة والأسلحة (المنتجة بمعرفة الحرفيين في الامبراطورية الإسلامية»[18].

يقف التقابل بين «الحضارات» عند هذا الحد، ولا يستطيع المؤلفون التمادي في سكوتهم، فيضطرون إلى الاعتراف بإبداعات العرب العلمية والثقافية والفنية ويقدمونها، وهي إبداعات صاحبت تكوين إمبراطورية وساهمت فيما بعد في تكوين الحضارة الأوروبية[19].

---

(١٦) انظر: Danielle Perrot, «La Thématique politique des manuels d'histoire du cours élémentaire de l'enseignement public,» (Mémoire DES, Faculté des sciences juridiques de Rennes, 1973).
تشير الباحثة في فصل حول «رؤية الأجانب» إلى «أن العلاقات التي تركز عليها الكتب بشكل رئيسي هي علاقات النزاع والمجابهة مع الشعوب الأجنبية، من رومان وسكسون ولومبارد وسرّازين وعرب وأتراك» ص ٥١ ـ ٥٤.

(١٧) ت ٧ (ن)، ص ٣٧.

(١٨) المصدر نفسه، ص ٣٧.

(١٩) Jean Devisse «L'Histoire chez les autres», papier présenté au: *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, 19 - 20 - 21 janvier (1984: Montpellier, France)* (Paris: Centre national de documentation, [1984]).
يشير دفيس إلى أن «ما من مؤرخ جدي يمكنه اليوم أن يغض النظر عن الدور العلمي الذي أداه العالم العربي والذي أدت اكتشافاته في الرياضيات وفي الفلك إلى توسيع نطاق وتطوير الأبحاث القديمة وإلى تقديم بعض الأسس التي اعتمد عليها الغرب في تحقيق ازدهاره منذ القرن الثالث عشر» ص ٦٢.

ولكن الأمر يتحول إلى مهزلة عندما يخصص أحد الكتب صفحة بأكملها لموضوع ظهور الورق، فيعزو إلى العرب إدخاله إلى أوروبا من المغرب وإسبانيا، ولكنه يشير هذه المرة أيضاً إلى أن «العرب قد تعلموه من الصينيين»، ليس هذا فحسب ولكنهم تعلموه تعلماً سيئاً، حيث بدا أن هذا الورق «العربي» كان من نوعية سيئة «لا تسمح إلا بكتابات ضئيلة القيمة»:

> «لقد تعلمه العرب (من الصينيين) ولكن هذا الورق لم يكن من نوع جيد، وكانت الديدان والرطوبة تفسده بسرعة ولم يكن من الممكن استخدامه إلا في كتابات ضئيلة القيمة»[٢٠].

كشف الحساب كئيب: غزو وهزيمة، دين جديد مصحوب بالحروب والفتوحات، «حضارة» ولكنها تقوم على مجرد تحسين التقنيات القديمة، نقل زراعات جديدة، لا شيء يذكر عن الإنجازات الثقافية، إعادة إنتاج فاشلة لاختراعات الآخرين...

ثانياً: الحملات الصليبية: المجابهة الثانية

تمّ اللقاء بين الغرب المسيحي والشرق الأوسط العربي المسلم من خلال حركة توسعية للغرب المسيحي نحو الشرق: الحملات الصليبية. وهذا الموضوع من المواضيع المقررة في برنامج التاريخ للمرحلة الابتدائية[٢١]. إلا أن معظم الكتب محل البحث لا تخصص له فصلاً قائماً بذاته وتكتفي بمعالجته في فقرة أو عدة فقرات واردة في الفصول المتعلقة «بالمعتقدات في العصور الوسطى»[٢٢] وعمد كتاب واحد فقط إلى تخصيص ملفات مستقلة للموضوع مرفقة بفصول أخرى[٢٣].

ونتساءل أولاً هل تم تقديم الحملات الصليبية باعتبارها حركة دينية أو حركة عسكرية، أي كحج إلى الأراضي المقدسة أو كغزو؟ وكيف تم تقييم النتائج التي ترتبت عليها؟ وسنحاول بعد هذا أن نتعرف على صورة الخصوم العرب والمسلمين الذين تعرضوا للحملات الصليبية وقاوموها وذلك من خلال النصوص ومرفقاتها المخصصة لهذا الموضوع. وفي النهاية سنتساءل عن المدى الذي يصل إليه المؤلفون في نقدهم لهذه الظاهرة.

---

(٢٠) ت ٦ (م)، ص ٤٨.

(٢١) انظر: Ministère de l'éducation nationale, *Ecole élémentaire, programmes et instructions* (Paris: CNDP, 1985).

(٢٢) انظر المجموعة ت ٢ (هـ)، الفصل ١٤: «إيمان قوي»، ص ٤٥، وت ٦ (م)، الفصل ٨: «المعتقدات في العصور الوسطى»، ص ٥٢ ـ ٥٣.

(٢٣) ت ٥ (هـ): «ملف: المغامرة الكبرى للحروب الصليبية»، ص ٧٣.

١ ـ حركة دينية أو حملة عسكرية؟

تختلف الكتب فيما بينها عند تحديدها لطبيعة الحركة الصليبية: هل كانت حجاً إلى القدس «لإنقاذ قبر المسيح»(٢٤) أم كانت «حملة عسكرية» إلى الأراضي المقدسة ضد «الكفار» أي «المسلمين»(٢٥) وهي تنحاز سواء إلى الطابع الديني أو إلى الطابع العسكري تبعاً لما إذا كان ينظر إليها من داخلها، أي من خلال نظرة العصر الذي جرت فيه، أو ينظر إليها من بعيد.

ويعالج أنصار القراءة الدينية للحملات الصليبية هذه الحملات في فصول تحمل عناوين دينية:

ت٢ (هـ): الفصل ١٤ «إيمان قوي».

ت٦ (م) ـ الفصل ٨ «المعتقدات في العصور الوسطى».

وفي سياق هذا التناول يعمد المؤلفون إلى إجراء مقابلة بين «الصليبيين» و«حجاجنا» و«الشعب المسيحي» من ناحية، وبين «المسلمين» و«العرب Sarrasins» من ناحية أخرى، ويؤكدون أن الهدف الأول للحملات الصليبيّ كان هدفاً دينياً: «إنقاذ قبر المسيح» و«الدفاع عنه»، ويظهرون دوافع الفاعلين في نطاق ديني:

«آلاف المسيحيين مدفوعون بإيمانهم» (ت٢ هـ)

عنوان: «الصليبي حاج».
سؤال: «لماذا يمكن القول بأن الصليبي حاج؟» (ت٥ هـ).

«كان المسيحيون ـ فقراء وأغنياء ـ يتمنون الحج إلى القدس ولو مرة واحدة في حياتهم» (ت٦ م).

ولا يتساءل أنصار هذه النظرة الدينية عن الأسباب العميقة للحروب الصليبية، تلك الأسباب النابعة عن المجتمع الإقطاعي في العصور الوسطى الأوروبية، مثل الصراعات المستمرة بين الأسياد الإقطاعيين، والمجاعات المستمرة، وبؤس الأقنان الذي تقابله جاذبيّة ثروات الشرق الإسلامي. والبعض يذكر دوافع إنسانية مباشرة مثل «حب المغامرة» ويضعونها في العناوين الرئيسية والفرعية:

«المغامرة الكبرى للحملات الصليبية».

---

(٢٤) ت ٢ (هـ)، ص ٤٥؛ ت ٤ (م)، ص ٤٣؛ ت ٥ (هـ)، ص ٥٠ ـ ٥١، وت ٦ (م)؛ ص ٥٢ ـ ٥٣.

(٢٥) ت ٣ (ن)، ص ١٣٤ ـ ١٣٥، وت ٧ (ن)، ص ٧٣.

«المغامرة وراء الرحلات البحرية» (ت٥ هـ) ص٥٠.

وبعض الكتب الأخرى تشترك أيضاً في هذه النظرة الدينية إلى الحركة الصليبية، ولكنها لا تعبر عن ذلك صراحة وتعرض في النص دور الدين كملجأ أو مهرب في العصور الوسطى:

«كان المسيحيون يرون في الدين ملجأ من شقائهم» (ت٦ م) ص٥٣.

ولا تهتم هذه الكتب بتحديد طبيعة هذا الشقاء الذي دفع إلى الاشتراك في الحروب الصليبية لوضع حدّ له، بل تقدّم تبرير لهذه الحملات بالقول إن الدافع المباشر لها يرجع إلى اعتداءات المسلمين على الحجاج المسيحيين في الأراضي المقدسة:

«منع المسلمون في القرن الحادي عشر الوصول إلى القدس وقتلوا الحجاج، لذلك نظمت عدة حملات صليبية لتخليص قبر المسيح» (ت٦ م) ص٥٣.

وهذا النص مقتضب، ويوحي ــ هنا أيضاً ــ بأن «المسلمين» في مجموعهم هم الذين بدأوا بالعدوان. وينتقد أنصار هذا الاتجاه قسوة الصليبيين في القدس، ولكنهم لا يبدون هذا النقد في النص الرئيسي وينقلونه إلى وثائق مطبوعة بالخط الصغير في ملفات على هامش الفصول، أو إلى جانب إحدى الصور. وتعمد بعض الانتقادات إلى قصر التجاوزات في الحملات الصليبية على أبناء الشعب مؤكدة على نقاء أهداف ومقاصد القادة النبلاء، إلا أن البعض الآخر لا يجري أية تفرقة بين الشعب والقادة:

«كان الشعب المسيحي ــ في مجموعه ــ يقوم بأعمال وحشية ضد العرب Sarrasins وكان الدوق غودفروي يمتنع عن ارتكاب المذابح ويقف أمام قبر المسيح يصلي ويغني ويمجد»(٢٦).

«كان حجاجنا يطاردون العرب ويقتلونهم، وبعد أن نجحوا في القضاء على مقاومة الكفار أسروا عدداً كبيراً من الرجال والنساء وجمعوهم في المعبد، وأخذوا يقتلون من يشاؤون ويتركون على قيد الحياة من يشاؤون، ثم انطلق الصليبيون إلى مختلف أنحاء المدينة يسرقون الذهب والنقود والجياد وينهبون المنازل، وبعد ذلك ذهبوا وهم يذرفون الدموع من شدة الفرح إلى قبر مخلصنا يسوع المسيح لتقديسه»(٢٧).

نرى فيما سبق نقداً مباشراً يتسم بالجرأة، تأتي فيه المقاصد الدينية في المقام الثاني، تاركة المقام الأول لنزعات الحجاج البربرية. ولكن النص لا يشير إلى أي عنصر من العناصر التي تضمنها هذا النقد الموجود في وثيقة مرفقة، بل عمد إلى تقديم شرح للحملات الصليبية

---

(٢٦) ت ٥ (هـ)، وثيقة ص ٥٣.

(٢٧) ت ٦ (م)، وثيقة ص ٥٣.

يقوم على أنها رد على اعتداء ذي طابع ديني، الأمر الذي يشير إلى وجود تناقض أو توزيع للأدوار بين النص الرئيسي والوثيقة المرفقة.

وفي الحالتين لا يهتم أنصار التفسير الديني للحملات الصليبية بذكر الفشل الذي حاق بهذه الحملات وانتصار المسلمين في النهاية بعد استردادهم للقدس. كتاب واحد فقط ـ وهو أشد الكتب انتقاداً لتجاوزات الحملات الصليبية ـ يشير إلى ذلك بتردد «إن هذه الحملات لم تحقق أهدافها» دون الإشارة إلى المتسببين في هذه الهزيمة.

تختلف القراءة اللادينية للحملات الصليبية اختلافاً كاملاً، فهي تعتبرها حملات عسكرية موجهة ضد أنصار ديانة أخرى. ويحدد النص طبيعتها تحديداً بارداً على الوجه الآتي:

«حملة عسكرية إلى الأراضي المقدسة موجهة ضد «الكفار»» (أي المسلمين) (ت٧ ن) ص٧٣.

وعلى عكس أنصار النظرة الدينية نجد أن النص لا يفترض وجود تناقض بين «المسيحيين» و«المسلمين»، بل ينفيه، ويسمي الشعوب بأسمائها، «الأتراك» من ناحية المسلمين، ويذكر أسماء الشخصيات التاريخية التي كانت تملك السلطة السياسية أو الدينية من ناحية الغربيين، مثل «Godefrey de Bouillon» و «Philipe Auguste» ملك انكلترا، و«امبراطور ألمانيا» و«البابا Urbain الثاني» و «Saint Louis» والقس «Pierre l'Ermite». ولم يستخدم النص أية مرة تعبير «مسيحي» للدلالة على الحملات الصليبية، والنص لا يشي بالدوافع العميقة الكامنة وراءها، ولو أنه قد فعل لكان قد أعطى مصداقية أقوى لوجهة نظره النقدية. إلا أن المؤلف نفسه أشار إلى هذه الدوافع في سياق آخر عندما تعرّض لحملة صليبية أخرى تمّت داخل أوروبا هي «صليبية الألبيجوا» (Albigeois):

«وجد فيها كثير من أسياد الشمال فرصة سانحة للإثراء» (ت٣ ن) ص١٣٤.

ويقوم النقد الأساسي الذي يوجهه أنصار هذه القراءة إلى الحملات الصليبية على إبراز الفشل المتلاحق الذي حاق بها، أكثر من اعتماده على فضح ممارساتها ضد «الكفار» وغموض دوافعها الدينية. ولا تتعرض هذه القراءة للمجال الديني ولا تقف أمام الفظائع التي عاناها «الكفار»، ولكنها تنتقد فشل الحملات الصليبية والهزائم المتلاحقة التي لحقت بها، والانتصارات التي حققها المعسكر المعادي إلى أن تمكن الأتراك من استرداد القدس، وكان هذا الكتاب هو الوحيد الذي أشار إلى هذه الواقعة:

«قاد Pièrre l'Ermite حملة مكونة من أبناء الشعب قضى عليها الأتراك عام ١٠٩٦».

«قتل إمبراطور ألمانيا خلال الحملة الصليبية الثالثة».

«فشل الصليبيون في استرداد القدس».

«قام Saint Louis بالحملة الصليبية الثانية التي انتهت في تونس عام ١٢٧٠ بوفاة الملك بعد إصابته بمرض الطاعون».

«كانت النتيجة النهائية للحملات الصليبية هي الهزيمة العسكرية» حيث أنها

«فشلت في منع الأتراك من استعادة القدس» (ت٧ ن) ص٧٣.

لا شك أن لهذه الإدانة بسبب الفشل أو الهزيمة فعاليتها في أسلوب لتدريس التاريخ يرتكز على إبراز أحداث وتواريخ انتصارات فرنسا الرئيسية، أكثر من هزائمها. ولكن هذه النظرة تشترك في القراءة الدينية للحملات الصليبية في أكثر من ملمح، أهمها تمركز التاريخ حول الذات وتجاهل وجهة نظر الجانب الآخر، خاصة عندما يتعلق الأمر بنزاع بين شعبين أو حضارتين.

٢ ـ «العرب» أو «المسلمون» أثناء الحملات الصليبية

اشتركت جميع الكتب في التقليل ـ لأقصى حد ـ من الأثر الذي لحق بشعوب الشرق كنتيجة لما تسميه كتب التاريخ في الوطن العربي «بالغزو الصليبي». ويؤكد هذا الإغفال قلة الأهمية التي يعطيها مؤلفو الكتب للآثار التي ترتبت على الحملات الصليبية بالنسبة إلى العلاقات المستقبلية بين الغرب المسيحي والشرق الإسلامي. ويبدو عدم الاهتمام هذا في إحالة الموضوع إلى ملف جانبي، أو التعرض له في سطور أو فقرات من أحد الفصول.

لم يتعرض أي مؤلف للفترة التي استغرقتها الحملات الصليبية والتي تصل إلى قرنين من الزمان تتابعت خلالها أمواج متتالية من الغزوات، وكذلك لم يتعرض أحدهم أيضاً للممالك والدول المسيحية الإقطاعية التي أقيمت في قلب الشرق الأوسط الإسلامي والعربي، والتي تعدت في مداها بكثير «القدس» و«الأرض المقدسة»، ونجد أن هذه التسمية الأخيرة ـ التي لا تقوم على أساس من التاريخ أو الجغرافيا ـ محل اتفاق بين جميع المؤلفين، وإن لم يشر أحد منهم إلى أن الأمر يتعلق ببلد هو فلسطين، ولم يرد ذكر لفلسطين إلا في هامش إحدى الخرائط(٢٨).

ولا يشير أي كتاب إلى حياة العرب والمسلمين في الشرق الأوسط خلال الحملات الصليبية(٢٩). فلقد اكتفت هذه الكتب بمجرد وصف وصول الصليبيين ورحيلهم، ولكنها

---

(٢٨) ت ٥ (هـ)، ص٥٠: «فلسطين أرض مقدسة».

(٢٩) انظر الوثائق المترجمة عن العربية في: Amin Malouf, *Les Croisades vues par les arabes* (Paris: Lattès, 1980).

تحاشت الإشارة إلى تورطهم في الشرق والمدة التي استغرقها ذلك والأثر الذي ترتب عليه في حق السكان الخاضعين للاحتلال. فالمؤرخون المدرسيون لا يهتمون بالأحداث خارج الحدود الوطنية لبلادهم حتى ولو كان الفرنسيون مشتركين فيها، مما يجعل نظرتهم محدودة للغاية. وستسنح فرصة أخرى لنا لإثبات هذه النظرة مرة أخرى عند التعرض لموضوع الاستعمار. وتؤثر هذه النظرة الجزئية في طريقة الإشارة إلى الفاعلين الذين تجابهوا في الحملات الصليبية كما يتضح من الجدول الآتي:

الجدول رقم (٣ - ٣)

الحملات الصليبية: الفاعلون

الفاعلون على الجانب العربي	الفاعلون على الجانب الفرنسي
جماعة متحركة	
(-) المسلمون (هـ، م)	(+) (-) «الصليبيون» (هـ، م، ن)
العرب Les Sarrasins (هـ، م)	(+) «آلاف المسيحيين» (هـ، م)
(+) الأتراك (ن)	(-) «الشعب المسيحي كله» (هـ)
(+) «شعوب لها ثقافات مختلفة» (م)	(+) «كبار الأسياد»، الفرسان (هـ، ن)
«الكفار» (وثيقة م)	(-) «أبناء الشعب» (ن)
«غير المؤمنين» أي «المسلمون» (ن)	(-) «رجالنا» (م ـ ملف)
	(-) «سعداء تنهمر دموعهم من فرط السرور» (م ـ ملف)
	(-) حجاجنا» (م ـ ملف)
	(+) «هذا حاج» (هـ - النص)
شخصيات تاريخية فردية	
لا يوجد	البابا Urbain الثاني (ن)
	(+) «Godefrey de Bouillon» (هـ، ن)
	Philippe Auguste ملك انكلترا (ن)
	(-) «امبراطور ألمانيا» (ن)
	(+) (-) «Saint Louis» (م، ن)
	«القس Pièrre l'Ermite» (ن)

ويلاحظ من القراءة السريعة للجدول ٣ التركيز المبالغ فيه على شخصيات الفاعلين من المسيحيين والغربيين في الحملات الصليبية يقابله إغفال كامل لشخصيات الفاعلين الشرقيين من المسلمين أو العرب. ولا يشير أي كتاب إلى أن السكان الذين فرضت عليهم الممالك الصليبية كانوا عرباً، وتكتفي النصوص بتسميتهم «المسلمين» وفي الوثائق تسميهم Les Sarrasins، وأشار أحد الكتب إلى «الأتراك» وهو تعبير غير موفق للدلالة على الأسر السلجوقية التي حكمت سوريا ومصر وأعدت العدة للهجوم المضاد النهائي ضد الصليبيين.

أما بالنسبة إلى الصليبيين، فلقد تم بالعكس التمييز بين مختلف فئاتهم الاجتماعية من «أبناء

الشعب» و«الفرسان» و«الأسياد»، بل وخصص أحد الكتب صفحة كاملة[٣٠] لوصف اختلاف ظروف السفر لكل فئة من هذه الفئات (من حيث التسليح ودواب الركوب والغذاء وتوزيع الأماكن على السفن) وتم تحديد أغلب رؤساء الحملات بأسمائهم ورتبهم (يراجع الجدول رقم ٣ - ٣)، في حين نرى على الجانب العربي أو الإسلامي إغفالاً كاملاً لأسماء الشخصيات حتى اننا لا نجد ذكراً لصلاح الدين الأيوبي صاحب الشهرة الواسعة كقائد أعاد فتح القدس، ولا نجد إشارة أيضاً للأسر العربية والسلجوقية التي كانت تحكم في مختلف مناطق الشرق الأوسط أثناء الحملات الصليبية.

الجدول ــ رقم (٣ - ٤)

الأفعال المتبادلة في الحروب الصليبية

الجانب الإسلامي والعربي Sarrasin	الجانب المسيحي
١ ــ منع (نص) ــ «المسلمون منعوا الحجاج من دخول القدس» (م)	**١ ــ حملة دينية (نص)** ــ «آلاف المسيحيين يدافعون عن قبر المسيح» (هـ) ــ «يتركون كل شيء للترجه للأراضي المقدسة» (هـ) ــ «البابا Urbain الثاني يدعو للحملة الصليبية الأولى» (م) ــ «تم تنظيمها من أجل تخليص قبر المسيح» (م) ــ «G. de B.» يصلي ويغني ويمجد أمام القبر المقدس (وثيقة م) ــ «ذهب الحجاج لتقديس قبر مخلصنا يسوع المسيح» (وثيقة م) ــ «St. Louis»: حملة صليبية لتخليص قبر المسيح في القدس» (م)
٢ ــ قتل (نص) ــ «المسلمون قتلوا الحجاج» ــ القضاء على حملة P. l'Ermite بواسطة الأتراك (ن)	**٢ ــ فتح عسكري (نص)** ــ «قاموا بالهجوم على مدينة القدس» (هـ) ــ «الاستيلاء على القدس» (م) ــ «الدخول إلى القدس» (م) ــ «حملة عسكرية ضد غير المؤمنين في الأراضي المقدسة» (ن) ــ «قاد P. l'Ermite حملة من أبناء الشعب» (م) ــ «استولى G. de B. على القدس عام ١٠٩٩» (ن) ــ «قام Ph. Auguste ملك انكلترا بالحملة الصليبية الثالثة» (ن)
٣ ــ حارب (وثيقة) ــ «خاض العرب Sarrasins ضد رجالنا	**٣ ــ قتل ــ فتك (وثائق)** ــ «كان الشعب المسيحي يفتك بالعرب فتكاً مريعاً»

يتبع

(٣٠) ت٥ (هـ)، ص٥٠.

تابع الجدول رقم (٣ ـ ٤)

أشد المعارك ضراوة ـ (م)	ـ «امتنع الدوق G. de B. عن أعمال القتل وذهب يصلي» (ملف هـ) ـ «حجاجنا يطاردون الـ Sarrasins ويقتلونهم» ـ «يغلبون الكفار» (ملف م) ـ «يقتلون أو يتركون على قيد الحياة من يتراءى لهم داخل المعبد» (ملف م)
٤ ـ إعادة فتح (نص) ـ «أعاد الأتراك فتح القدس» (ن)	**٤ ـ نهب ـ سرق (ملف)** «سرقوا الذهب والنقود والجياد ونهبوا المنازل» (م) **٥ ـ فشل: (نص)** ـ «فشلت الحروب الصليبية في تحقيق هدفها» (م، ن) ـ «لم يتمكنوا من استعادة القدس» (ن) ـ «الفشل العسكري للحروب الصليبية» (ن) **٦ ـ الأثر الإيجابي (نص)** ـ «كان لها فضل التعريف بحضارة الشرق» (ن) ـ «سمحت بالاتصال بشعوب ذات ثقافات مختلفة» (م) ـ «وبتطوير التجارة مع الشرق» (م)

يلاحظ أن الأفعال التي يسندها النص إلى كل من الفاعلين المتضادين خلال الحملات الصليبية: المسيحيين من جهة والمسلمين والأتراك والعرب Sarrasins من جهة أخرى، قد انعكست أدوارها. في هذه المرة كانت المبادرة للغرب في التحرك نحو الشرق، فكان من المتوقع بالتالي أن ينسب النص أفعال العدوان إلى الفاعل الغربي وتنسب أفعال الدفاع أو الرد إلى الفاعل المسلم، ولكن الذي يتضح عند تحليل حقول الأفعال هو العكس. نجد الفاعل المسلم وقد نسبت إليه في النص الرئيسي أفعال ذات مفهوم سلبي تتسم أحياناً بالعدوان ضد الحجاج أو ضد الحملات الصليبية: «منع الدخول إلى الأراضي المقدسة» «قتل الحجاج» «سحق الحملة الصليبية» «إعادة فتح القدس». في مقابل هذا نجد النصوص ـ والوثائق إلى حد ما ـ تتخذ موقفاً أشد رفقاً وحياداً في وصفها لأعمال «الصليبيين». فمعظم الأفعال التي تستخدم لوصف الحملة محايدة: «يتولى» «يوجه حملة» «الرحيل إلى القدس» «الدعوة إلى الحملة الصليبية» «السفر إلى الأماكن المقدسة» «تنظيم الحملات الصليبية». وتوصف المعارك وأعمال الغزو بالاستعانة بمركبات اسمية كثيراً ما تلغي المعتدي والمعتدى عليه في الوقت نفسه الذي تلغي فيه الفعل: «الاستيلاء على القدس» «الدخول إلى القدس» «حملة عسكرية ضد غير المؤمنين» «فشل عسكري».

وفي النهاية نجد أن كثيراً من الأفعال ذات المفهوم الدفاعي تستخدم من أجل وصف

حركة غزو هجومي: «لتخليص قبر المسيح» «للدفاع عن قبر المسيح».

وهكذا نجد أن الطابع العدواني والعنيف للحملات الصليبية قد مُحي من النصوص الرئيسية، لكي يبدو في الوثائق المرفقة وفي بعض الأسئلة والصور التوضيحية في النص المرفق: «فتك» «سرق» «هزم» «نهب» «قتل»، وبدا التناقض بين عنف أعمال المسيحيين في الوثائق التي تعرض شهادات المعاصرين للأحداث، وبين النغمة المسالمة السائدة بين الفاعلين الموجودين في النص التربوي، ومع هذا فمن المؤسف حقاً أن هذا المجهود المبذول من أجل تهذيب الخطاب التربوي الرئيسي ومحو ما به من تجاوزات ومظاهر عنف لا ينصب إلا على الفاعل الغربي أو المسيحي، أما الفاعل المسلم فلا يستفيد من هذه الرقابة على النص حتى ولو كان في مركز المعتدى عليه كما هو الحال هنا.

ولا يقدّم الجانب الأكبر من الكتب حساباً ختامياً للحملات الصليبية ولا يذكر شيئاً عن فشلها النهائي. كتابان اثنان فقط هما اللذان يتعرضان بسرعة لفشلها العسكري (يراجع مانيار ت٦ CM1 وCM2 وكذلك ناتان ت٧ CM1) وإن اتفقا على الاعتراف بنتيجة إيجابية لها تتلخص في أنها «سمحت بالاتصال بشعوب لها ثقافات مختلفة»[٣١] وأنها «عرّفت الغرب بحضارة الشرق»[٣٢]. إلا أن هذه الخلاصة المتفائلة لها وقع خاطىء نظراً لأن النصوص والوثائق المتعلقة بالحملات الصليبية لا تعالج إلا جانب الغزو والمغامرة والمجابهة العنيفة ولا تشير أية إشارة إلى العلاقات التي قامت بين الممالك الصليبية في الشرق وبين السكان الأصليين للبلدان المغزوّة.

ثالثاً: الاستعمار وإزالة الاستعمار

هذا الموضوع الموجود صراحة في برنامج التاريخ للمرحلة الابتدائية[٣٣]، قريب نسبياً من حيث الزمن إذا ما قورن بالموضوعين السابقين، وهو في الوقت نفسه أكثر المواضيع أهمية لأنه يشغل وحده ٥٠ بالمئة من مساحة المواد المطروحة في المجموعة محل البحث. ويلاحظ أن ثلاثة كتب صادرة عن الناشر نفسه[٣٤] لم تخصص لهذا الموضوع ـ بالرغم من تعليمات البرنامج ـ إلا سطوراً قليلة في فصول تعالج مواضيع أخرى أكثر عمومية. وقد يكون هذا راجعاً إلى دقة الموضوع وما يحيط به من إشكاليات.

فكيف يتعامل الخطاب المدرسي الذي يحرص على تمجيد الانتصارات الوطنية ويركز

(٣١) ت ٦ (م)، ص ٥٣.

(٣٢) ت ٧ (ن)، ص ٧٣.

(٣٣) انـظـر: Ministère de l'éduction nationale, *Ecole élémentaire, programmes et instructions.*

(٣٤) مانيار: ت ١ (م)، ت ٤ (م)، وت ٦ (م).

على الأحداث الإيجابية في التاريخ الفرنسي مع حلقات من التاريخ الوطني كان لها وقع سلبي بل ومأساوي على جانب هام من الشعب الفرنسي؟

سيساعدنا في الإجابة عن هذا السؤال تناول الخطاب المدرسي للمرحلة الابتدائية حول الاستعمار وحول إزالة الاستعمار في مجموعه وفي أفكاره المحورية وما يقدمه من الحجج والتبريرات وما يسكت عنه ثم نعزز هذا التناول بتحليل الفاعلين وأفعالهم المتبادلة والجهاز السيميائي المعزّز للنص (من صور وخرائط).

١ ــ الاستعمار

تسمح العناوين ــ من البدء ــ بملاحظة الاختلاف القائم في الخطاب المدرسي حول الاستعمار. فهو إما «حركة أوروبية لغزو العالم»[٣٥] يبدو فيها غزو فرنسا لشمال افريقيا كمجرد حلقة صغيرة، أو على العكس يتم تركيز التاريخ الاستعماري كله في حلقة واحدة هي «غزو الجزائر»[٣٦]. وتتفاوت استراتيجيات المؤلفين بين الهروب إلى عمومية الحركة الاستعمارية، أو التركيز على أهم حلقة في التاريخ الاستعماري الفرنسي.

ولكننا نجد في الحالتين: حالة التعميم أو حالة التخصيص، اتجاها في الكتب ينظر إلى الاستعمار على أنه مجرد لحظة: لحظة غزو امبراطورية أو لحظة مقاومة من أحد الزعماء العرب في الجزائر، أو لحظة فرض إرادة، ولا تهتم الكتب بوصف الظاهرة الطويلة المدى التي تجري بين اللحظات، والتي يتم خلالها فرض السيطرة الاستعمارية المتصاعدة على الإقليم كعملية مستمرة، وإسكات السكان المحليين وغرس المستوطنين، واستغلال الأرض والموارد والأيدي العاملة المحلية.

ولا يشير الاتجاه الذي يعالج الاستعمار كظاهرة عامة، إلى الجزائر، إلا في جزء من جملة واحدة،[٣٧] ويقوم بإرجاع الظاهرة الاستعمارية إلى أسبابها الاقتصادية التي تصفها الكتب بأنها حمّى اقتصادية شاملة أو عدوى «تعمّ الأمم»: «لقد شاعت عندئذ بين الأمم حركة كبيرة نحو الاستعمار. فالبواخر كانت في حاجة إلى قواعد في جميع القارات لتموينها، ورجال الصناعة كانوا يبحثون عن المواد الأولية والتجار يجرون وراء العملاء، كما أن الإرساليات كانت تسعى إلى تنصير شعوب الأرض»[٣٨].

---

(٣٥) ت ٥ (هـ)، ص ١١٨ ــ ١٢١: الفصل ٣٩: «الاورو بيون وهم في سبيلهم إلى فتح العالم» والفصل ٤٠: «القوى العمياء».

(٣٦) ت ٨ (ن)، ص ٣٤ ــ ٣٥ و٧٢.

(٣٧) «الرؤساء الجمهوريون يدفعون فرنسا في اتجاه الاستعمار، فأضافوا إلى الجزائر في افريقيا الشمالية كلاً من تونس والمغرب»، انظر: ت ٥ (هـ)، ص ١١٩.

(٣٨) المصدر نفسه، ص ١١٩.

وفي معجم المصطلحات تم تعريف الاستعمار تعريفاً سريعاً بأنه حركة للاستغلال الاقتصادي(٣٩).

أما الاتجاه الآخر في الخطاب المدرسي حول الاستعمار فيقدمه على أنه «غزو فرنسا للجزائر»، ويخصص الفقرة المتعلقة بهذا كلّها الغزو لوصف «مقاومة عبد القادر الزعيم العربي الشاب»: «كان الجنود الفرنسيون فريسة لمناوشات زعيم عربي شاب هو عبد القادر الذي كان يشن هجمات فجائية ثم يختفي في الصحراء».

«فاجأ Duc d'Aumale معسكره وهجم عليه ولكن عبد القادر نجح في الهرب، وظل مطارداً إلا أنه اضطر في ١٨٤٧ إلى الاستسلام. وعندئذ أمكن للاستعمار أن يبدأ»(٤٠).

يبدو «الزعيم العربي الشاب» هنا وكأنه يعمل بمفرده وفي معزل عن الجماعة التي ينتمي إليها: الشعب الجزائري. ولا يوجد في النص تحديد للفترة التي استغرقتها المقاومة ولا لمدى اتساعها الجغرافي. وبالإضافة يوصف استعمار الجزائر بعبارات إيجابية للغاية على أنه مشروع للبناء: «استقر الجنود السابقون لـ Bugeaud في البلاد وأنشأوا المزارع وأقاموا الطرق، ونمت المدن. لقد تبدلت الجزائر بتأثير فرنسا»(٤١).

ويتفق هذا الاتجاه في الخطاب حول الاستعمار مع سابقه في أنه لا يهتم بالعلاقة بين المستعمِرين (بكسر الميم) والمستعمَرين (بفتح الميم): فلا يتعرض لكبت الشعوب المستعمرة واضطهادها، أو لأشكال السيطرة السياسية والثقافية والاجتماعية أو لاستغلال الموارد الطبيعية، أو لتجريد المستعمَرين (بفتح الميم) من ممتلكاتهم وإفقارهم. فينظر إلى الأمور كلها من وجهة نظر المستعمرين الذين يقومون بغزو «أراض» في «بلد» وكأن لم يكن فيه سكان يعيشون فيه أبداً. وتم تعريف الاستعمار في معجم المصطلحات بالعبارة الآتية: «الاستعمار هو استقرار المستوطنين في بلد خارج أراضي المنشأ»(٤٢).

ويؤكد تحليل القوى المتضادة في موضوع الاستعمار هذا الاتجاه الرئيسي، إذ يوضح عدم التكافؤ في تناول الفاعلين من كل جانب. ويتيح الجدول الآتي إجراء مقارنة بين أفعال ومسميات كل من الفاعلين العرب والفرنسيين خلال عملية الاستعمار بصفة عامة واستعمار الجزائر بصفة خاصة:

---

(٣٩) «الاستعمار: اصلاح حال البلدان المفتوحة والمحتلة واستغلالها بمعرفة دولة أجنبية،» انظر: المصدر نفسه، ص ١١٩.

(٤٠) ت ٨ (ن)، ص ٣٤.

(٤١) المصدر نفسه، ص ٣٤.

(٤٢) المصدر نفسه، ص ٣٤ و١٠٢.

الجدول رقم (٣ - ٥)

الاستعمار: الفاعلون والأفعال

أ ـ الفاعلون	
في الجانب العربي	**في الجانب الفرنسي**
جماعات متحركة	
«شعوب بأكملها» (هـ) (مبنية للمجهول)	«الفرنسيون» (المعجم) (ن) ــ الجنود الفرنسيون (ن) «الجيوش» (ن) ــ «آباؤنا»
جماعات غير متحركة	
مبني للمجهول: «مدينة الجزائر» (ن) «الجزائر» (ن، م، هـ) «مستعمرة» (ن) «تونس» (ن) ــ «المغرب» (هـ) ــ «السودان» (هـ) «الإمبراطورية الاستعمارية» (ن، هـ)	مبني للمعلوم: «فرنسا» (ن، هـ) ــ «الجمهورية الثالثة» (هـ) ــ «انكلترا» (هـ) ــ «ألمانيا» (هـ)
شخصيات تاريخية	
مبني للمعلوم: «زعيم عربي شاب: عبد القادر» (ن)	مبني للمعلوم: «شارل العاشر» (ن) ــ «الجنرال Bugeaud» (ن، م) ــ «Le Duc d'Aumale» (ن) «J. Ferry» (ن، هـ) ــ «الزعماء الجمهوريون: Ferry، Gambetta» (هـ)
ب ــ الأفعال	
في الجانب العربي	**في الجانب الفرنسي**
شعوب «تم إخضاعها» (هـ) ــ «عبد القادر» «يقاوم» «يناوش» «يهاجم فجأة» «ينسحب» «عليه أن يستسلم»	«غزو عسكري» (ن، هـ)، «الإمبراطورية الاستعمارية» «تسيد» «ضم» «تحكم» «استعمر» استعمار: «إصلاح» (+)، فرنسا: «تطوير المدن» «استغلال استعماري» (−)، إنشاء: «إمبراطورية استعمارية» (−)، تنافس: «بين المستعمرين» واقعة عبد القادر: «إفشال» «يطارد» «يهاجم»

على الجانب المتسعمَر (بفتح الميم) لا نجد في النصوص أي فاعل جماعي فلا وجود «للعرب» ولا «للجزائريين» ولا «للمسلمين»، وعلى العكس نجد الفاعل الجماعي الفرنسي في فئات وطنية واجتماعية عديدة: «الفرنسيون» و«آباؤنا» و«الجنود الفرنسيون» و«الجيوش». وتظهر أسماء البلاد السمتعمَرة (بفتح الميم) ولكن دون بيان سكانها في معظم الأحيان: «الجزائر» «تونس» «المغرب» «السودان». ويؤدي استخدام الأسماء الجغرافية المبهمة إلى طمس عنف المجابهة التاريخية التي حصلت بين شعوب بأكملها. وبالإضافة إلى ذلك كانت الشخصية الوحيدة التي ناضلت ضد الاستعمار والتي ورد ذكرها في كتاب واحد دون غيره هي شخصية

عبد القادر، وقد ظهر كما رأينا كبطل فردي معزول(٤٣).

أما على الجانب الفرنسي فالصورة مختلفة إذ نجد حشداً من الشخصيات التاريخية في معظم الكتب مما يعطي «العملية» الاستعمارية طابعاً أكثر حيوية: «شارل العاشر» «الجنرال Bugeaud» و«Duc d'Aumale» ابن الملك و«جول فيري Jules Ferry» و«غامبيتا من زعماء الجمهوريين».

وكذلك يبدو واضحاً المجهود الذي تبذله الكتب للتخفيف من عنف الاستعمار، وذلك في أنواع الأفعال التي تسندها إلى المتجابهين. في حين نجد اختفاء كاملاً للأفعال من جانب الشعوب والسكان في البلدان العربية المستعمرة، فالمستعمَر (بفتح الميم) يكون مفعولاً به وسلبياً دائماً ولا يأتي كفاعل أبداً، وكان عبد القادر هو الاستثناء الوحيد، ولكنه يتصرف دائماً بمفرده وتنتهي مقاومته إلى الفشل.

وفي المقابل نجد الفاعل الفرنسي أو الأوروبي باعث الحركة الاستعمارية وقد نسبت إليه دائماً كل الأفعال. وقد يكون هذا طبيعياً، إلا أن الكتب المدرسية لا تكتفي بذلك، بل تعمد في حرصها على تقديم الجانب الحسن من الظاهرة إلى إبراز الأفعال «الإيجابية» والتخفيف من الأفعال التي يمكن أن تعتبر «سلبية» أو سترها. وتبدو هذه العملية التي ترمي إلى تحسين صورة الفاعل القومي الفرنسي في إسناد الأفعال الإيجابية إلى فاعلين محددين، أما إذا كانت للأفعال دلالة سلبية فيتم إلغاء الفاعلين أو تغيير موقعهم.-ونقدم هذه الآلية المزدوجة في الأمثلة الآتية:

- إسناد الأفعال الاستعمارية ذات الجانب الحسن إلى فاعلين محددين:

«دفعت فرنسا والقوى الأخرى جيوشها لغزو افريقيا وآسيا»

«بنت إمبراطوريات واسعة»

«أنشأت الجمهورية الثالثة إمبراطورية استعمارية كبيرة في افريقيا الشمالية»

«أعاد الجنرال Bugeaud تنظيم الجيوش الفرنسية»

«استقر الجنود السابقون في البلاد وأنشأوا المزارع واقاموا الطرق».

«فرنسا لم تكن قد أصلحت حال الجزائر بعد».

«أقامت فرنسا إمبراطورية واسعة في افريقيا من الجزائر إلى الكونغو»(٤٤).

---

(٤٣) تفسّر الباحثة Freyssinet-Dominjon المكانة التي يحتلها عبد القادر في التأريخ المدرسي، انـظـر: Jacqueline Freyssinet-Dominjon, *Les Manuels d'histoire de l'école libre, 1882-1959; de la loi Ferry à la loi Debré*, travaux et recherches de science politique; 5 (Paris: A. Colin, 1969), pp. 242-243.

(٤٤) بالتوالي: ت ٥ (هـ)، ص ١١٨؛ ت ٥ (هـ)، ص ١٢١؛ ت ٨ (ن)، ص ٣٤؛ ت ٥ (هـ)، ص ١١٩؛ وت ٨ (ن)، ص ٧٨.

إن الأفعال «غزا» و«أعاد تنظيم» و«بنى» و«أنشأ» و«أقام الطرق» و«طور» كلها بلا شك أفعال ذات دلالة إيجابية تحسب لصالح الفاعل الاستعماري. وعلى العكس يتم التخفيف من وقع الأفعال الاستعمارية ذات الدلالة السلبية وذلك إما بحذف الفاعل، أو بتغيير موقعه في الجملة، أو بتحويل الأفعال إلى مركبات اسمية:

المحو:

«غزيت الجزائر» و«تم شن الهجوم» و«تم ضم تونس» و«عبد القادر يطارَد (بفتح الراء) بلا هوادة» و«شاعت بين الأمم حركة استعمارية كبيرة».

تغيير الموقع:

«المغرب سيطرت عليها فرنسا» «بتأثير فرنسا تحولت الجزائر».

تحويل الأفعال:

«الاستغلال الاستعماري» و«الاستعمار يمكن أن يبدأ».

«إصلاح واستغلال البلدان المغزوّة والمحتلة من قبل أمة أجنبية»(٤٥).

تؤدي هذه المجموعة من الآليات إلى إعطاء الخطاب المدرسي حول الاستعمار طابعاً إيجابياً لتحسين صورة المستعمر (بكسر الميم) ومظهراً متحيّزاً لجانب واحد يبدو فيه المستعمَر (بفتح الميم) عديم الفاعلية ومتقلّص الوجود.

وبالرغم من أن كتابين فقط هما اللذان يخصصان عدة سطور (أي أقل من ربع المساحة) لشرح الأسباب الاقتصادية والدينية للاستعمار وشرح التغيرات الاقتصادية والحضرية التي حققها المستوطنون في الجزائر(٤٦)، فإن الخطاب المدرسي حول الاستعمار يظل ذا طابع حدثي (événementiel) لا يذكر إلاّ لحظات الغزو والمجابهات العسكرية أو المنافسات بين القوى الأوروبية. ويساهم الجهاز التربوي ــ وهو الجهاز الذي يتكون من النص المرفق (العناوين، معجم المصطلحات الأسئلة...) ــ عند تناوله للاستعمار، في إبراز هذا الطابع بقوة، كما يساهم في ذلك أيضاً الجهاز السيميائي (الصور والخرائط).

النص المرفق (العناوين ــ معجم المصطلحات ــ الأسئلة):

إن تقديم بيان بالعناوين الرئيسية والفرعية للفصول والفقرات من شأنه أن يؤكد الطابع

---

(٤٥) بالتوالي: ت ٨ (ن)، ص ٣٥، ٣٤، ٣٢، ٧٢ و٣٤؛ ت ٥ (هـ)، ص ١١٩؛ ت ٥ (هـ)، ص ١٢١؛ ت ٨ (ن)، ص ٣٤؛ ت ٥ (هـ)، ص ١١٩؛ ت ٨ (ن)، ص ٣٤، وت ٥ (هـ)، ص ١١٩.

(٤٦) ت ٥ (هـ)، ص ١١٩: «الامبراطورية الاستعمارية»، وكذلك ت ٨ (ن)، ص ٣٤: «مقاومة عبد القادر».

الحدثي والعسكري للخطاب المدرسي حول الاستعمار.

العناوين الرئيسية	العناوين الفرعية
ت١ (م) ١ ـ حارب	
ت٥ (هـ) ٣٩ ـ الأوروبيون يغزون العالم	٢ ـ الإمبراطوريات الاستعمارية
ت٦ (م)	٣ ـ الامبراطورية الفرنسية
ت٨ (ن) ـ فتح الجزائر	ـ مقاومة عبد القادر
ت٨ (ن) ـ الفتوحات الاستعمارية لفرنسا	
ـ انتصار الجمهورية	ـ تعمل الجمهورية على فتح إمبراطورية استعمارية

وكذلك فإن الأسئلة تنصب أيضاً ـ وإن كان عددها محدوداً ـ على الفتوحات والمجابهات:

ت٥ (هـ) ـ «حاول التعرف على جنسية مختلف الجنود. من هو الجندي الفرنسي؟ ما هي العناصر التي تسمح لك بالتعرف عليه؟» (ص١١٩).

ت٦ (م) ـ «ابحث عن اسم الجنرال الذي فتح الجزائر. في أي زمن تم ذلك؟» (ص١٤٩).

ت٨ (ن) ـ «الاستيلاء على مقر عبد القادر: (ص٣٤). كيف تتعرف على العرب؟ ما هي أسلحة الفرسان الفرنسيين؟ كيف نعرف أن العرب قد فوجئوا؟»

ويعزز الجهاز السيميائي هذا الطابع السائد في الصور التي أوردها في موضوع الاستعمار والتي تقدم وقائع المجابهة والحرب:

ت٥ (هـ) ص١١٨ ـ «٢ ـ الهجوم على آسيا» (رسم يمثل جنوداً أوروبيين وهم يسيرون على القارة الآسيوية)، و«فتح المغرب» كما تصوره رسام كاريكاتوري في ١٩٠٦»

ت٨ (ن) ص٣٤ الاستيلاء على مقر عبد القادر.

وكذلك فإن التواريخ التي تحدد العلامات الرئيسية للاستعمار كانت أيضاً تواريخ الفتح الاستعماري وهزيمة المستعمرات والمنافسات العسكرية بين مختلف القوى. ولا نجد إشارة إلى المدة التي استغرقتها عملية الاستعمار في الجزائر أو في غيرها والمدة التي استغرقتها مقاومة عبد القادر، كما لا نجد أية أي إشارة لأحداث لها طابع غير عسكري.

بيان بالتواريخ المتعلقة بعملية الاستعمار:

١٨٣٠ ـ غزو الجزائر أو «شارل العاشر يحتل الجزائر».

١٨٣٠ إلى ١٨٤٨ ضم الجزائر.

١٨٤٣ ـ الاستيلاء على مقر عبد القادر.

١٨٤٧ ـ القضاء على عبد القادر.

١٨٨١ ـ فتح إمبراطورية استعمارية.

١٨٨١ ـ فرض الحماية على تونس.

١٨٩٨ ـ التنافس بين فرنسا وانكلترا في السودان.

١٩٠٠ ـ المجابهة بين فرنسا وألمانيا في المغرب.

٢ ـ إزالة الاستعمار وحرب الجزائر

تعالج جميع كتب المرحلة الابتدائية التي تدرس تاريخ فرنسا موضوع إزالة الاستعمار وبعضها يخصص له فصلاً بأكمله[٤٧] والبعض الآخر وهو الذي لم يكن قد أشار أصلاً إلى موضوع الاستعمار يمنحه عدة سطور، حيث لم يكن يستطيع أن يتجاهل حرب الجزائر التي تمثل حلقة هامة في تاريخ فرنسا[٤٨].

وسنبين في ما يلي كيف تناول الخطاب المدرسي موضوع إزالة الاستعمار فنوضح عروضه الأساسية وتكوينه البلاغي والبرهاني، آخذين في الاعتبار أن تناول الكتب كان محدوداً نظراً للطابع الحدثي والموجز للنصوص المدرسية في المرحلة الابتدائية. ثم نقوم بعد هذا ـ كما فعلنا في موضوع الاستعمار ـ بإجراء تحليل مقارن للفاعلين التاريخيين الموجودين ولأدوارهم خلال مرحلة إزالة الاستعمار. وأخيراً سنوجه اهتمامنا للمواد التي تشكل إطاراً للنصوص: العناوين، معاجم المصطلحات، الأسئلة (النص المرفق) والصور والخرائط (الجهاز السيميائي) وتحديد معالم الوقت (التواريخ وتسلسل الأحداث). وهذا الجهاز التربوي يحتل أهمية كبيرة في كتب تاريخ المرحلة الابتدائية وكثيراً ما يشغل أكثر من نصف المساحة المخصصة للموضوع.

أ ـ الخطاب المدرسي حول موضوع إزالة الاستعمار

لقد لاحظنا بداءة وجود رفض لدى بعض الكتب لتناول موضوع إزالة الاستعمار، ولكنها تضطر إلى ذلك بسبب التوجيهات الصريحة للمناهج وبسبب قوة الضغط التي يمثلها حدث تاريخي لا زال معاصراً وهو حرب الجزائر. فلقد أشارت هذه الكتب إشارة سريعة إلى هذه المرحلة من تاريخ فرنسا واعتبرتها ناتجة عن إكراه خارجي فرض نفسه على فرنسا:

---

(٤٧) ت ٥ (هـ)، الفصل ٤٨: «نهاية المستعمرات»، ص ١٤٤ ـ ١٤٥، وت ٨ (ن)، الفصل ٢٢: «التخلص من الاستعمار»، ص ١١٨ و١٠٢ ـ ١٠٤.

(٤٨) ت ١ (م)، ص ٢٧: سطران، وص ٢٩: سطران؛ ت ٣ (ن)، ص ٤٧: سطران، وت ٦ (م)، ص ١٤٩: نصف صفحة.

ـ «كان على حكومات الجمهورية الرابعة أن تواجه حروباً في المستعمرات (الهند الصينية والجزائر) انهكت فرنسا وأدت إلى انقسام الفرنسيين»(٤٩).

ـ «اضطر الجنود الفرنسيون إلى القتال مرة أخرى في الجزائر حتى عام ١٩٦٢»(٥٠).

ولم يُفتح هنا مجال للجدال أو للتفكير، فالصيغة التأكيدية السريعة توحي بغلق موضوع تمت معالجته. وفي هذه الحالة لا يؤدي النص المرفق دوره المعهود، وهو الدور التكميلي أو الإحلالي: فلا نجد أسئلة حول الجوهر، ولا تعليقاً، مجرد سؤال واحد يتعلق بالذاكرة(٥١) ولا عناوين ولا صور ولا رسومات ولا خرائط.

ويختلف الأمر في الكتب التي تخصّص لموضوع إزالة الاستعمار مكانا متميزاً، وهذه بالتالي قد مكنتنا من تحليلها: تحديد عروضها الأساسية ومختلف الحجج والتبريرات التي تقدمها لشرح الأحداث أو المبادرات السياسية أو العسكرية.

والخطاب المدرسي حول إزالة الاستعمار يتمفصل حول عدد من اللحظات المتتالية وفق تسلسل تاريخي لا يختلف بين كتاب وآخر، ويبلغ عدد هذه الحلقات الرئيسية ستاً، مرتبة كالآتي:

١ ـ مطالبة المستعمرات بحرياتها (هـ، ن، م).

٢ ـ رفض فرنسا منح الجزائر استقلالها (ن).

٣ ـ اندلاع حرب الجزائر (هـ، ن، م).

ـ الأسباب الداخلية (هـ، ن).
ـ تحديد طبيعة الحرب (هـ، ن).
ـ سياق الحرب (هـ، ن).

٤ ـ وقف الحرب بواسطة De Gaulle. منح الاستقلال (هـ، ن، م) (يراجع ٢).

٥ ـ النتائج المباشرة:

ـ ارتياح الفرنسيين (ن).
ـ ترحيل المستوطنين (ن، هـ ، م).
ـ فرح الجزائريين بالاستقلال (ن).

٦ ـ النتائج المستقبلية:

---

(٤٩) ت ٦ (م)، ص ١٤٩.

(٥٠) ت ١ (م)، ص ٢٩.

(٥١) ت ٦ (م): «متى حصلت الجزائر على استقلالها؟ ومن هم الذين يطلق عليهم المرحلون إلى الوطن؟» ت ١ (م): لا توجد اسئلة.

- علاقة أو لا علاقة بين إزالة الاستعمار ونقص التنمية.

ونلاحظ على الفور أن ناتان هو صاحب الخطاب الأكثر تفصيلاً في موضوع إزالة الاستعمار، وفي المقابل نجد مانيار يتخطى عدة حلقات من المشار إليها أعلاه ولا يتعرض إلا لتلك التي لها طابع حدثي في أضيق الحدود، بحيث يشير إلى الموضوع إشارة سريعة اقتصرت على «حرب الجزائر» و«الاستقلال الممنوح» و«ترحيل المستوطنين» ثم يشير إلى الآثار المؤسفة لإزالة الاستعمار في العالم الثالث.

وتخلو معظم الكتب من حلقة أساسية لفهم تسلسل الأحداث في عملية إزالة الاستعمار، ولا نجد إلا كتاباً واحداً، هو الذي قدّم العرض الأشمل للموضوع ومن وجهة نظر نقدية(٥٢) وهو الوحيد الذي ذكر الحلقة الثانية: «رفض فرنسا منح الجزائر استقلالها». ومعظم الكتب، بإهمالها هذه الحلقة، تخلص فرنسا من مسؤولية اندلاع حرب الجزائر، وتصور هذه الحرب كأنها «تمرد» أو «فتنة» من المستعمرات وليس كحرب تحرير من أجل الاستقلال.

وتبدو مهمة شرح «أسباب حرب الجزائر» (الحلقة ٣) صعبة. فالحقيقة أن «مطالبة المستعمرات بحريتها» تستعصي على فهم التلاميذ، بعد أن قدمت لهم أغلب الكتب الاستعمار - كما سبق أن رأينا - في صورة إيجابية، في جميع نواحيه: في عملية «الفتح» ثم في «الإنشاء» و«تحسين الأوضاع» و«التطوير الحضري»، دون التعرض لأهالي المستعمرات ولعمليات الكبت والاستغلال التي مارسها المستوطنون ضدهم. كيف يفهم التلاميذ عندئذ مطالبة الشعوب بالاستقلال؟ يخرج مؤلفو الكتب من هذا المأزق إما بالامتناع عن شرح الأسباب والاكتفاء بالتأكيد من جديد وفي صورة أعم على «رفض شعوب المستعمرات الخضوع للسيطرة الأوروبية»(٥٣) وإما بتقديم سبب مباشر خارجي لا شأن له بالدينامية الداخلية للاستعمار، وهو اشتراك جنود من افريقيا في الحرب ضد ألمانيا من أجل «تحرير فرنسا» مما أعطاهم رغبة مشروعة في أن يعاملوا بالمثل(٥٤). وكذلك فلقد كانت التبريرات المقدمة لتفسير رفض فرنسا منح المستعمرات حريتها تقوم على العنصر النفسي «العزة القومية» وليس على المصالح المهددة: «ترددت فرنسا في منح المستعمرات استقلالها بسبب اعتزازها بامبراطوريتها الاستعمارية»(٥٥).

أما بخصوص حرب الجزائر بصفة خاصة فقد عرض كتابان فقط أسباباً داخلية لشرح الانتفاضة المسلحة، وهي أسباب اقتصرت على رفض الإصلاحات الإدارية التي كان من شأنها تحسين أحوال الخاضعين للاستعمار، وهي أسباب لا تتعلق بأي وجه بالتناقض العميق على كافة

---

(٥٢) ت ٨ (ن)، ص ١٠٢.

(٥٣) ت ٥ (هـ)، ص ١٤٥.

(٥٤) المصدر نفسه، ص ١٤٥، وت ٨ (ن)، ص ١٠٢.

(٥٥) ت ٨ (ن)، ص ١٠٢.

المستويات بين المستعمرين (بكسر الميم) والخاضعين للاستعمار.

ـ «لم تكن فرنسا مستعدة لإقرار إصلاحات ينتج عنها اشتراك الجزائريين في الحكومة، فقام الحزب القومي بانتفاضة مسلحة»(٥٦).

ـ «كانت الجزائر تعد أرضاً فرنسية وكانت الغالبية العظمى من المسلمين غير معترف بهم «كمواطنين» حقيقيين»(٥٧).

ومع اندلاع الحرب تبرز المرة الأولى في النصوص وفي التاريخ الشعوب المستعمَرة «كجزائريين» أو «مسلمين»، بعد أن كانوا غائبين من النص، وكأنهم قد ظهروا فجأة من العدم. ولكن ينظر إليهم في هذه المرة أيضاً كأغلبية عددية تعارض عدداً محدوداً من المستوطنين: «كان الفرنسيون الذين استقروا في الجزائر منذ ١٨٣٠ يزيدون قليلاً على مليون يواجهون عشرة ملايين من المسلمين»(٥٨).

وكما أن بعض الكتب كانت قد اختلفت فيما بينها على نوعية السبب الخارجي أو الداخلي لتفسير الرغبة في الاستقلال واندلاع حرب الجزائر، فإنها كذلك قد اختلفت اختلافاً عميقاً في تحديد طبيعة النزاع (الحلقة ٣).

وقد عمد أحد المؤلفين إلى التأكيد على أن الجزائر كان أرضاً فرنسية (بدلاً من القول بأن السلطة الاستعمارية كانت تعتبرها كذلك) وافتقد بذلك البعد النقدي الذي يميز المؤرخ، واستخدم التعبير الذي كان سائداً في ذلك العصر، عندما وصف حركة استقلال الجزائر «بالفتنة» أو «التمرد»: «اندلعت الفتنة عام ١٩٥٤ في يوم «عيد جميع القديسين» وسافر الجنود الشبان لمدة ثماني سنوات لمقاتلة التمرد الجزائري»(٥٩).

وعلى العكس تماماً اتخذ كتاب واحد دون غيره موقفاً لا يتّسم بالذاتية أو الانحياز عندما قام بتسمية الحركة الجزائرية للاستقلال باسمها الحقيقي: جبهة التحرير الوطني F.L.N ووصفها بأنها «ثورة مسلحة»(٦٠). وهذا الكتاب وحده هو الذي أبرز «الطابع الفظيع للحرب» و«الضحايا العديدين الذين سقطوا من بين جنود فرنسا ومن السكان»(٦١)، ولكن لم يجسر أي مؤلف على ذكر عدد الضحايا بين السكان الجزائريين الذي كان أكثر بكثير من عددهم بين

---

(٥٦) المصدر نفسه، ص ١٠٣.
(٥٧) ت ٥ (هـ)، ص ١٤٥.
(٥٨) المصدر نفسه، ص ١٤٥.
(٥٩) المصدر نفسه، ص ١٤٥.
(٦٠) ت ٨ (ن)، ص ١٠٣ ــ ١٠٤.
(٦١) المصدر نفسه، ص ١٠٤.

السكان الفرنسيين. إلا أن هذا الحرص المشروع على عدم صدم تلاميذ المرحلة الابتدائية وعدم إثارة مشاعرهم الحيّة كان في غالب الأحيان في اتجاه واحد وهو الانتقاص إلى أقصى حد من مدى الأضرار التي عاناها الخصم. وعلى العكس، تذكر كل الكتب مطوّلاً وفي النص الرئيسي أو المرفق ـ حتى أكثرها صمتاً حول سير الحرب ـ مأساة المرحلين إلى الوطن. وهكذا يبدو أولئك المبعدون ـ بفضل هذه المعالجة غير المتساوية التي تهمل ضحايا الحرب من الجزائريين ـ وكأنهم الضحايا الوحيدون في حرب الجزائر وفي حركة إزالة الاستعمار (الحلقة ٥):

ـ «لم يعد المستوطنون يحسون بالأمان، فقد أصبح عليهم مغادرة البلد الذي ولدوا فيه وترك كل أموالهم وأن يذهبوا إلى فرنسا في هجرة جماعية مأساوية»(٦٢).

ـ «ولا زلت أسمع صوت هذا الرجل المرحل إلى الوطن وهو يكرر: محصولي؟ محصولي؟ في مثل هذه اللحظة يصبح لعبارة «الارتباط بالأرض» معنى حقيقي»(٦٣).

ـ «غادر جميع الفرنسيين أرضهم التي ولدوا فيها خلال عدة أسابيع»(٦٤).

ـ «صورة: «المرحلون إلى الوطن يلقون نظرة أخيرة على شواطىء الجزائر»(٦٥).

ـ «سؤال: من هم الذين يطلق عليهم المرحلون إلى الوطن»(٦٦).

لقد كان من الممكن أن يساعد ذكر الآلام المتبادلة للشعبين الفرنسي والجزائري إلى التقريب بينهما، ولا يوجد بالضرورة تناقض بين المهمة الوطنية لكتاب المرحلة الابتدائية في التاريخ وبين مهمته الإنسانية. ولكن يبدو أن المبدأ الذي يوجه التأريخ المدرسي يقوم على أن «سعادة البعض لا تؤدي إلى تعاسة الآخرين»، ويظهر هذا المبدأ في الكتب الرئيسية التي تعالج موضوع إزالة الاستعمار، فنجد جنباً لجنب صورة «سعادة وفرح الجزائريين الذين يحتفلون بالاستقلال»، وألم المرحلين إلى الوطن «الذين فقدوا أرضهم» كما نجد نصاً مؤثراً حول «رحيل الأقدام السوداء Pieds-Noirs». نصوص وصور متعارضة على الصفحة نفسها أو على صفحتين متجاورتين(٦٧). إنها موضوعية في غير محلها لن تؤدي إلا إلى إيقاظ الضغائن بين ضحايا الحرب.

وفي ما يتعلق بالنتائج المستقبلة التي ترتبت على إزالة الاستعمار (الحلقة السادسة) يقيم عديد من الكتب علاقة ضمنية غامضة بين استقلال البلدان المستعمَرة (إزالة الاستعمار) وبين

---

(٦٢) المصدر نفسه، ص ١٠٤.
(٦٣) المصدر نفسه، وثيقة مرفقة، ص ١٠٤.
(٦٤) ت ٥ (هـ)، ص ١٤٥.
(٦٥) المصدر نفسه، ص ١٤٤.
(٦٦) ت ٦ (م)، ص ١٤٩.
(٦٧) ت ٥ (هـ)، ص ١٤٤، وت ٨ (ن)، ص ١٠٣ ـ ١٠٤.

الفقر الذي تعانيه حالياً. لقد كان من المتوقع على العكس أن تعالج هذه الكتب الآثار السلبية التي خلفها الاستعمار وكان من شأنها التأثير في مستقبل بلدان العالم الثالث، ولكن تتجه النصوص إلى عكس ذلك وتشير إلى «نواحي التقدم التي حققها المستعمرون»: «إن الفقر الذي يعانيه العالم الثالث يعود إلى الزيادة المستمرة في السكان التي نتجت عن نواحي التقدم التي حققها المستعمرون (الطب، الصحة...) وتناقص الوفيات»(٦٨).

ولا يتناول أي كتاب الآثار المدمرة التي ترتبت على إدخال نظام الزراعة الواحدة وعلى هدم النظام الاقتصادي التقليدي، وعلى الاختلال السياسي والاجتماعي الناشىء عن إدخال النظم السياسية التي لا تتفق مع عادات وتقاليد البلدان الخاضعة للاستعمار. وعندما يعمد أحد الكتب إلى الإشارة إلى وجود علاقة ما بين «سيطرة القوى الغنية» على المستعمرات وبين تأخر الأخيرة من النواحي الاقتصادية والسياسية، فإنه لا يكتفي بعدم الإشارة إلى الأسباب التي أدت إلى ذلك، ولكنه يعمد أيضاً في الخلاصة الواردة في نهاية الفصل بالخط العريض إلى إلغاء هذا الطابع فيحذف السبب الذي يعود إلى «سيطرة القوى الغنية» ويعيد الارتباط السياقي بين إزالة الاستعمار والفقر الاقتصادي والاختلال السياسي وزيادة السكان. وإننا نورد في ما يلي هذه الأفكار بالترتيب الذي ورد في النص:

- «بعد أن لجأت البلاد التي كانت تمتلك مستعمرات إلى إزالة الاستعمار، اكتسبت دول الحرية والاستقلال. إلا أن هذه الدول التي استمرت طويلاً تحت سيطرة القوى الغنية ظلت محرومة على المستوى الاقتصادي وعلى مستوى التنظيم السياسي. وهي تعاني التأخر، وهذا هو التخلف أو نقص التنمية».
- «إن العالم الثالث فقير لأن عدد السكان يتزايد باستمرار كنتيجة لنواحي التقدم التي حققها المستعمرون».
- «الخلاصة: إن البلاد التي تحررت حديثاً بعد إزالة الاستعمار تظل محرومة على المستوى الاقتصادي وعلى مستوى التنظيم السياسي. وهذه البلاد تكوّن العالم الثالث الذي كثيراً ما يعاني الفقر وزيادة السكان ونقص التغذية»(٦٩).

ويعمد كتاب آخر إلى إثارة موضوع الفقر في العالم الثالث عن طريق وضع الفقر من حيث الترتيب الزمني بعد حصول «الدول التي كانت خاضعة للاستعمار» على «استقلالها»، ثم يتخذ موقفاً محايداً حريصاً ولا يقيم علاقة سببية بين الظواهر الثلاثة، الاستعمار الاستقلال والفقر، ويقتصر على الأسلوب الوصفي البحت: «إن غالبية الشعوب قد حصلت اليوم على استقلالها وأصبحت الشعوب التي كانت خاضعة قديماً للاستعمار تمثل الأغلبية في منظمة الأمم المتحدة. ولكن كل هذه الشعوب فقيرة وبلا موارد: إنها تكون بلدان العالم الثالث. واليوم نجد أن التقسيم الحقيقي

---

(٦٨) ت ٦ (م)، ص ١٥٥.
(٦٩) المصدر نفسه، ص ١٥٥.

للعالم يضع البلدان الغنية في مواجهة البلدان الفقيرة»[٧٠].

ونجد مؤلفاً آخر يتمتع بشجاعة أكبر يخرج عن المتبع ويقيم علاقة صريحة بين نقص التنمية في بلدان العالم الثالث وبين تبعيتها للبلدان الصناعية، إلا أنه يقيم هذه العلاقة في الوقت المعاصر ولا يشير أية إشارة إلى الميراث الاستعماري. وفي هذه الحالة أيضاً نجد أن نقص التنمية والفقر في العالم الثالث إنما يترتبان على النمو السكاني ليس إلا: «إننا نرى البؤس يسود في البلدان النامية للعالم الثالث التي يزيد السكان فيها زيادة سريعة. ولا تستطيع هذه البلدان أن تتطور إلا بمساعدة البلدان الصناعية مما يخضعها لتبعيتها»[٧١].

ب ــ الفاعلون في حرب الجزائر وأفعالهم

إن تحليل الفاعلين بناء على قراءة شاملة عنيت بكل محاور الاستبدال في النصوص المدرسية، قد سمح لنا بإجراء مقارنة بين الفاعلين الفرنسيين وغير الفرنسيين الذين وُجدوا أثناء حرب الجزائر وحركة إزالة الاستعمار بصفة عامة، وكذلك المقارنة بين الأفعال المنسوبة للبعض وللبعض الآخر أو التي عاناها كل من الجانبين. ويقدم الجدول ٦ تصنيفاً لهؤلاء الفاعلين تبعاً لكونهم جماعات أو أفراداً، اجتماعيين أو تابعين لمؤسسات، وكذلك تصنيف أفعالهم.

الجدول رقم (٣ ـ ٦)

إزالة الاستعمار: الفاعلون والأفعال

أولاً: الفاعلون	
جماعات متحركة	
«الجزائريون» (ن) (فاعل) (مفعول به)	«الفرنسيون» (ن، م، هـ) (فاعل)
«المسلمون»(هـ) (محدد ومفعول به)	«فرنسيو الجزائر» (هـ)
«الجماهير» (ن) (غير محدد)	«المستوطنون» (ن)
«المتمردون» (ن) (فاعل غير محدد)	«المرحلون إلى الوطن» (م)
«شعوب المستعمرات» (هـ) (فاعل)	«ذوو الأقدام السوداء» (ن)
«جنود افريقيون كانوا قد حاربوا من أجل فرنسا»	«الجنود الشبان» (هـ)
	«آباؤنا» (م)
جماعات غير متحرّكة	
مؤسسات	
جبهة التحرير الوطني (ن) (فاعل)	«حكومات الجمهورية الرابعة» (م) (فاعل)
	«الحكومات» (هـ)

يتبع

(٧٠) ت ٥ (هـ)، ص ١٤٥.

(٧١) ت ٨ (ن)، فصل: «العالم الثالث»، ص ١٠١.

تابع الجدول رقم (٣ ــ ٦)

	«الحكومة الفرنسية» (هـ)
دول	
«المغرب، تونس، الجزائر» (ن) (مفعول به)	«فرنسا» (ن، م، هـ)
«الجزائر» (ن، م، هـ) (مفعول به)	«انكلترا» (هـ)
«مستعمراتنا القديمة» (م، هـ) (مفعول به)	
«هذه المستعمرات» (هـ) (مفعول به)	
«المستعمرات الفرنسية في افريقيا» (هـ)	
شخصيات تاريخية	
لا يوجد	«الجنرال De Gaule» (ن، م، هـ) (فاعل)
ثانياً: الأفعال	
الجانب العربي	**الجانب الفرنسي**
«رفض السيطرة»	«لا إصلاحات»
«عصيان جزائري»	«قاتل»
«تمرّد في الجزائر»	«الواجب ــ الإجبار»
«الانتفاضة المسلحة»	«دخول الحرب قسراً»
«حرب العصابات»	«انقسام الفرنسيين ــ رفض الحرب»
«العمليات الإرهابية الدموية»	«عدم قدرة الحكومات على إيجاد حل للمأساة»
«نهاية حرب الجزائر التي	«منح الاستقلال للجزائر وللمستعمرات الأخرى»
استقبلها الجزائريون بحماس»	«فقد المستعمرات»

لا نجد إلا شخصية سياسية واحدة تسيطر على الخطاب المدرسي في موضوع إزالة الاستعمار: الجنرال ديغول. ويقدمه النص على أنه الصانع الرئيسي لاستقلال الجزائر ولإزالة الاستعمار بصفة عامة. أما الشخصيات السياسية العربية أو الإسلامية المناضلة من أجل الاستقلال فهي تختفي من النصوص كما تختفي أيضاً منها الشخصيات الفرنسية التي عارضت إزالة الاستعمار.

ونجد الجماعات القومية على الجانب الفرنسي في المقام الأول من الفاعلين الفرنسيين في حرب الجزائر وفي مرحلة إزالة الاستعمار (الفرنسيون ــ آباؤنا ــ الجنود الفرنسيون ــ المستوطنون ــ المرحلون إلى الوطن ــ فرنسيو الجزائر) في حين تبقى الجماعات الوطنية على الجانب العربي في المقام الثاني: فنجد كتاباً واحداً فقط يسمي «الجزائريين» بهذا الاسم الوطني(٧٢). في حين يشير إليهم كتاب آخر حسب انتمائهم الديني «المسلمون» بالمقابلة مع «الفرنسيين»(٧٣). أما التسميات الأخرى للجماعات على الجانب العربي فهي غير محددة لا من

(٧٢) ت ٨ (ن)، ص ١٠٤.
(٧٣) ت ٥ (هـ)، ص ١٤٥.

حيث المكان ولا الهوية: «شعوب المستعمرات» «الجماهير» «المتمردون». وتفضل غالبية الكتب أن تشير إلى شعوب البلدان المستعمرة باسم بلدها على سبيل الحياد: «الجزائر» «تونس» «المغرب» «مستعمراتنا» «المستعمرات».

ولا نجد إشارة إلى الصانع الحقيقي للاستقلال الجزائري وهو جبهة التحرير الوطني إلا في كتاب واحد[٧٤]. ولا تعترف الكتب الأخرى بالدور الجزائري في النضال من أجل الاستقلال. وتبدو هذه الحقيقة واضحة في تحليل الأفعال المنسوبة إلى الجزائريين، فلا نجد إلا مؤلفاً واحداً يقدّم جبهة التحرير الوطني باعتبارها صانعة الانتفاضة المسلحة في الجزائر:

ـ «قامت الجبهة بإطلاق الانتفاضة المسلحة في منطقة القبائل وفي الأوراس».

«خاض الثوار في كل مكان حرب العصابات».

ـ المعجم: «أنشئت جبهة التحرير الوطني من قبل زعماء المقاتلين الجزائريين لتنظيم النضال من أجل استقلال بلادهم».

ـ «لقد خاضوا حرباً لا رحمة فيها»[٧٥]

ولا تكتفي الكتب الأخرى بعدم الإشارة إطلاقاً إلى جبهة التحرير الوطني ولكنها تنكر أيضاً أي دور أو فعل للجانب الجزائري أو الإسلامي أو لجانب الشعوب المستعمَرة في الحرب أو النضال من أجل استقلال بلادها. فهي إما أن تكون موضوعاً لوقوع الفعل الذي يكون فاعله فرنسياً وإما أن تختفي عن طريق استخدام الأفعال الاسمية مثل «التمرد» و«العصيان» التي يكون فيها الفاعلون غائبين:

ـ «الأغلبية الساحقة من المسلمين لم يكن معترفاً بهم كمواطنين حقيقيين»[٧٦].

ـ «لم تكن فرنسا مستعدة لأن تمنح الجزائريين إصلاحات»[٧٧].

ـ «الجنود الفرنسيون يذهبون لمقاومة التمرّد».

ـ «انطلق التمرّد يوم ذكرى جميع القديسين»[٧٨].

إن الفضل في جميع الأفعال التي تتعلق بحرب الجزائر وبإزالة الاستعمار يعود دائماً إلى الفاعل الفرنسي (فيما عدا الكتاب الوحيد الذي يشير إلى جبهة التحرير الوطني باعتبارها صانعة الثورة)، وهذا استمرار لما كان عليه الوضع عند تناول الفترة الاستعمارية. إلا أن النبرة

---

(٧٤) ت ٨ (ن)، ص ١٠٤.

(٧٥) المصدر نفسه، ص ١٠٤. ولا يشار إلى المعارضين أبداً.

(٧٦) ت ٥ (هـ)، ص ١٤٥.

(٧٧) ت ٨ (ن)، ص ١٠٤.

(٧٨) ت ٥ (هـ)، ص ١٤٥.

قد اختلفت، فلم يعد الأمر يتعلق بالفاتح المظفر للفترة الاستعمارية، وأصبحت أفعاله تأخذ صيغة الإجبار والفرض والواجب، ونجد صيغ «يجب» و«يتعين» و«لم يستطع» في جميع الكتب:

ـ «وجب على الجنود الفرنسيين أن يقاتلوا مرة أخرى في الجزائر».

ـ «كان يتعين على حكومات الجمهورية الخامسة أن تجابه الحروب في المستعمرات».

ـ «تعين على فرنسا في الهند الصينية وفي الجزائر أن تجابه الثورة المسلحة».

ـ «لم تستطع الحكومات إيجاد حل للمأساة الجزائرية».

ـ «تعين على فرنسا أن ترسل باستمرار مزيداً من الجنود»(٧٩).

قدمت الكتب الحرب ـ رغم طبيعتها الاستعمارية ـ باعتبارها واجباً يفرض نفسه وإلزاماً مصدره الخارج. وتحاول الكتب المدرسية بهذه الطريقة ـ وإن لم يختفِ منها صانع الحرب ـ إلى إخفاء القرار الإداري الذي اتخذه الفاعل الفرنسي بخوض الحرب والاستمرار فيها لمدة ثماني سنوات، مما يؤدي إلى إذابة مسؤوليته التاريخية.

أما الفاعل الجزائري في هذه الكتب فلم يكن في أي وقت من الأوقات صانعاً لاستقلاله. لم يكن من المتوقع هنا أن تعرض الكتب لانتصارات الشعب الجزائري لأنها تنسب الانتصارات في أغلب الأحيان للفاعل الوطني الفرنسي، ولكن كان من المتوقع أن تعرض مجرد مشاركة الشعب الجزائري في تحقيق استقلاله بنضاله وشهدائه. إلا أن صمت الكتب مطبق في هذه الناحية. وحتى عندما أشار كتاب إلى جبهة التحرير الوطني (F.L.N) كصانع للثورة المسلحة فإنه لم يشر إلى هذه الثورة كحركة أو كحرب شعبية، كما عرف الجبهة بأنها «حزب قومي» دون الإشارة إلى أنها ممثلة لحركة شعبية. أما عملية استقلال الجزائر من أولها إلى آخرها واتفاقيات إيفيان وإنهاء الاستعمار فكلها منسوبة إلى الفاعل الفرنسي:

ـ «ادرك ديغول أنه يتعين منح الجزائر استقلالها»(ن).

ـ «منح ديغول الجزائر استقلالها» (ن).

ـ «واصل ديغول إزالة الاستعمار بأن أعطى لمستعمراتنا السابقة استقلالها» (م).

ـ «أقر الفرنسيون بالأغلبية اتفاقيات إيفيان» (ن).

ـ «منحت فرنسا كلاً من المغرب وتونس والجزائر استقلالها» (ن)(٨٠).

---

(٧٩) بالتوالي: ت ١ (م)، ص ٢٩؛ ت ٦ (م)، ص ١٤٩؛ ت ٥ (هـ)، ص ١٤٥؛ المصدر نفسه، ص ١٤٥، وت ٨ (ن)، ص ١٠٤.

(٨٠) بالتوالي: ت ٥ (هـ)، ص ١٤٥؛ ت ٨ (ن)، ص ١٠٤؛ ت ٦ (م)، ص ١٤٩؛ ت ٨ (ن)، ص ١٠٤، والمصدر نفسه، ص ١٠٤.

لقد أظهر كتاب أو كتابان «فرحة الجزائريين باستقلالهم»، ولكن لا ينسب أي كتاب إلى الجزائريين فضل اكتساب استقلالهم أو حتى المشاركة في تحقيقه. ولا شك أن العدول عن هذه النظرة يستلزم قدراً من الابتعاد عن الذات وهو ما لا يتمتع به كتاب التاريخ الفرنسي الابتدائي. ولا مجال هنا لتطبيق مبادىء «الروح الرياضية» أو «مبادىء الإنصاف» التي تتحدث عنها برامج الوزارة، فالخطاب المدرسي لا يحتفل في مادة التاريخ إلا بانتصاراته الوطنية ويتجاهل هزائمه أو يخفّف من وقعها، وفي المقابل فهو يهتم بهزائم الآخرين (من الأعداء أو مجرد المنافسين) ويقلل من انتصاراتهم أو يتجاهلها.

وإذا كنا لم نشر إلى الاختلافات القائمة بين دور النشر عند تناول الموضوعين السابقين ـ الإسلام والحروب الصليبية ـ فذلك لأن هذه الاختلافات لم تكن ملحوظة. ولكن الأمر ليس كذلك بالنسبة إل موضوع الاستعمار، فالملاحظ أن إحدى دور النشر (ناتان) تتميز عن الدارين الأخريين (هاشيت ومانيار) من حيث الدور الذي أعطته للفاعل العربي، في أحداث مقاومة عبد القادر لاستعمار الجزائر وبالنسبة إلى نضال جبهة التحرير الجزائري في ما بعد، في حين أن الدارين الأخريين لم تمنحا دوراً للفاعل العربي: الدار الأولى (مانيار) بسبب الحرج أمام موضوع دقيق، ويتضح هذا الحرج من صمتها حيال موضوع الاستعمار (في الكتب الثلاثة التي أصدرها هذا الناشر) ومن معالجة إزالة الاستعمار بخطاب أخلاقي يعبّر عن الإرغام على خوض الحرب والأسى على نصيب المرحلين إلى الوطن. أما الدار الأخرى (هاشيت) فإنها في الوقت الذي تمتنع فيه عن الإشارة إلى الفاعل الوطني فإنها تبدي نوعاً من «الواقعية» الاقتصادية، فتقدم الاستعمار ـ وإن لم تبرره ـ في صورة متحيزة إيجابية من شأنها أن تظهر جوانب «بناءة» له. ثم يعمد الناشر نفسه في تناوله لموضوع إزالة الاستعمار ـ متحاشياً الفاعل العربي أيضاً ـ إلى اتباع «خطاب واقعي» حول «الواجب» الذي يتطلب إزالة الاستعمار ومنح الاستقلال لأن الزمن قد تغيّر.

الخلاصة: السمات الأساسية لصورة العرب في كتب التاريخ للمرحلة الابتدائية وتطور هذه الصورة

وفي نهاية هذا الفصل نحاول **أولاً**، تحديد السمات الأساسية «للعرب» و«للمسلمين» كما تبدو في ثلاث لحظات من تاريخ فرنسا: الفتح العربي، والحملات الصليبية، ثم تاريخ الاستعمار وإزالة الاستعمار. ثم نتساءل **ثانياً** ـ مستعينين بأبحاث أخرى تناولت الكتب-المدرسية الفرنسية في مرحلة سابقة ـ هل تغيّرت هذه الصورة وتطوّرت مع الزمن؟

١ ـ السمات الأساسية لتاريخ العلاقات بين فرنسا والعرب في التعليم الابتدائي للتاريخ الفرنسي

كيف يبدو الخطاب المدرسي الخاص بتعليم تاريخ فرنسا بالنسبة إلى العلاقات بين

الفرنسيين والعرب؟ وما هي الملامح البارزة للفاعل العربي في هذا الخطاب؟

لقد أمكننا تمييز نوعين من الخطاب المدرسي حول علاقات فرنسا والفرنسيين بالعرب والمسلمين: خطاب متمحور على الذات وخطاب يبتعد عن الذات:

ـ تاريخ فرنسا كما يدرس في المرحلة الابتدائية هو تاريخ منصب على الذات بالضرورة ومن حيث تعريفه، حيث انه يتناول تاريخ الفاعل الفرنسي. وعندما يعالج هذا التاريخ لحظات التعامل بين الفاعل الفرنسي والفاعل المسلم أو العربي نلاحظ حدوث تغيّر في نبرة الخطاب المدرسي تبعاً لما إذا كانت المبادرة قد صدرت عن الفاعل الفرنسي أو عن الفاعل العربي المسلم في الحركة التاريخية محل البحث (الإسلام أو الحملات الصليبية أو الاستعمار).

فعندما تكون المبادرة في الحركة فرنسية أو أوروبية (كما هو الشأن في الحملات الصليبية وفي الحركة الاستعمارية) يكون الخطاب إيجابياً ويحاول تبرير هذه المبادرة أو إبداء جوانبها الإيجابية. فيشرح الحركة الصليبية بتبريرات دينية تتعلق بالإيمان لدى الحجاج، ويفسر الاستعمار بالمصالح الاقتصادية ومتطلبات التجارة الدولية بشكل أساسي. وتبدو نبرته محايدة، إذ لا يحاول الخطاب الأساسي المتمثل في النصوص أن يتخذ موقفاً مؤيداً أو مديناً. وتختفي من النصوص صور المقاومة أو الدفاع الصادرة عن الجانب العربي أو صور العنف التي تجري ضد الشعوب التي تتعرض للغزو، وإذا أرادت بعض هذه الكتب الإشارة إلى مثل هذه الصور فتحيل بها إلى خارج النص في وثائق مرفقة فيحتفظ الخطاب المدرسي الأساسي بشكله الحيادي.

وتتغير نبرة الخطاب عندما تكون المبادرة في الحركة التاريخية مصدرها الجانب العربي الإسلامي، كما هو الشأن عند ظهور الإسلام وخلال الفتح العربي، وأيضاً خلال حركة إزالة الاستعمار وسعي المستعمرات إلى الاستقلال. فعندئذ تختفي من الخطاب الأسباب والتبريرات، ويبدو الإسلام مجرد حركة تسعى إلى الغزو والفتح ويهمل طابعه كدين جديد أو يشار إلى هذا الطابع إشارة سريعة في النص المرفق. وكذلك لا يحاول الخطاب شرح الأسباب الدافعة لحركة الاستقلال مثل الحالة السائدة في المستعمرات وما تعانيه من إفقار متزايد، ويبدو عندئذ موضوع إزالة الاستعمار كما لو كان ناشئاً عن مبادرة نبيلة صادرة عن الاستعمار الذي «يمنح» الاستقلال لمستعمراته.

إن مثل هذا الخطاب المدرسي الذي يتمحور حول الذات يفتقد البعد النقدي ولا يلقي ضوءاً كافياً على أسباب الظواهر والأحداث التاريخية التي يتجابه من خلالها الفاعلون الفرنسيون والعرب.

ـ ونلقى النوع الآخر من الخطاب المدرسي الذي وصفناه بالبعد عن الذات لدى ناشر واحد فقط (ناتان). ويتجه هذا الخطاب إلى إظهار الفاعل العربي والتعريف به عندما يكون هذا

الفاعل هو صاحب المبادرة في حركة تاريخية أو المستهدف بها. فعلى سبيل المثال، نجد أن هذا الاتجاه يقدم الملامح الرئيسية للدين الإسلامي ولأسلوب الحياة الإسلامية في ملف خاص، كما أن هذا الناشر كان هو الوحيد الذي قدم أحداث مقاومة عبد القادر لاستعمار الجزائر، كما أبرز دور جبهة التحرير الوطني في النضال من أجل استقلال الجزائر. ويبدو حرص المؤلفين في الجهد الذي يبذلونه من أجل كشف المصالح المؤثرة والدوافع التي كانت وراء تصرف الفاعل الفرنسي أو الأوروبي، مثل الطموحات السياسية والعسكرية التي أدت إلى الحملات الصليبية والمصالح السياسية والاقتصادية التي كانت وراء الحركة الاستعمارية. وبالرغم من الجهد الذي يجعل هذا الخطاب المدرسي أكثر موضوعية واتزاناً فمن المؤسف أن هذا الجهد يقف عند الحدود الخارجية «للآخر» ولا يتعداها. فلا نجد هذا «الآخر» ــ أي الفاعل العربي ــ في أي مكان معبّراً عن وجهة نظره في الأحداث التي قام بها أو عاناها. ومن المؤسف أن كتب تاريخ المرحلة الابتدائية لا تشير إلى وجهة النظر العربية أو الإسلامية في النصوص وفي الوثائق التي تعالج ظواهر تاريخية كانوا طرفاً فيها.

فما هي الملامح الأساسية للفاعل العربي (أو المسلم) في هذه الكتب؟

عند الإجابة عن هذا السؤال يجب ألا يغيب عن بالنا أن برنامج التاريخ في المرحلة الابتدائية يتعلق بفرنسا وأن الفاعل العربي لا يظهر إلا عندما يكون على اتصال بالفاعل الفرنسي خلال مراحل تاريخية معينة تم تحديدها من خلال عرض تاريخ فرنسا لا من خلال عرض تاريخ العرب أو المسلمين. وعلى ضوء هذا الاعتبار المبدئي الذي قد يخل بالتوازن فلقد استخلصنا عدداً من الملامح التي من شأنها التقليل من اعتبار الفاعل العربي:

ــ نجد عدداً كبيراً من الشخصيات التاريخية الفرنسية في الكتب في فترات التداخل بين تاريخ فرنسا وتاريخ الإسلام أو العرب، في حين يكون عدد الشخصيات التاريخية العربية خلالها قليلاً جداً، وبالتالي فلن تسنح الفرصة لكثير من التلاميذ لأن يسمعوا عن النبي محمد أو Mahomet كما جاء اسمه في كتاب واحد من الكتب المدرسية[٨١] الذي أشار إلى أنه «صاحب دعوة لدين جديد هو الإسلام». ولا نجد أية إشارة إلى صلاح الدين Saladin صاحب الشهرة الواسعة لدى العرب كهازم للصليبيين، كما أن عبد القادر البطل الوطني الجزائري لا يظهر اسمه إلا في كتاب واحد فقط.

ــ ومن ناحية أخرى، نلاحظ أن الفاعل الفرنسي متنوع ويظهر في أشكال وتسميات عديدة ومتميزة: شخصيات تاريخية، جماعات وطنية، مستويات اجتماعية متعددة (أسياد وأقنان...) انتماءات مهنية (جنود...) مؤسسات سياسية (أسرة ملكية، حكومة، جمهورية).

---

(٨١) ت ٥ (هـ)، ص ٣٥.

فيبدو الفاعل العربي في مواجهة هذا التعدد المثري مجهولاً ومبسطاً إلى أقصى الحدود، في صيغة الشمول أو الجمع يتغير اسمه من ناشر إلى آخر ومن عصر إلى عصر، فأحياناً يكون «المسلمين» وهو الاسم الغالب وأحيانا «العرب» أو «Sarrasins» ومن النادر حتى استخدام لفظ «الجزائريين». وتظهر التسمية الأشمل «المسلمون»، أكثر من غيرها وتسمح بتحاشي الأسماء المحددة للهوية (العرقية أو الدينية أو الوطنية أو اللغوية) والتي تستلزم من مؤلفي الكتب معرفة أكبر بهؤلاء الناس. وكلمة «المسلمين» فيما يبدو تغطي «العرب»، وهي تقدم لتلميذ المرحلة الإبتدائية ـ الذي لا يميز بين الأشياء بأكثر مما يسمح له كتابه ـ معنى كلياً مبهماً. ويظهر تعبير «العرب» خاصة أثناء «الغزوات» ـ غزو بلاد الغال ـ التي تم وقفها وإجبارها على التراجع من داخل الأراضي الوطنية الفرنسية. ثم يظهر التعبير من جديد في شخص الزعيم الشاب عبد القادر الذي يناضل (بمفرده) ضد استعمار بلده، وعندما يخضع العرب للغزو خلال الحملات الصليبية أو الحركات الاستعمارية يسود التعميم من جديد على اسم جماعتهم «المسلمين» أو يتم تحقيرهم بلقب Sarrasins.

ويضاف إلى عدم الدقة في التسمية عدم دقة أيضاً في تحديد الأراضي العربية داخل المجال الإسلامي الأوسع في الخرائط المصاحبة للنصوص. فلا نجد تفرقة بين البلدان العربية الإسلامية وبين البلاد الإسلامية غير العربية (فارس، تركيا، باكستان...) وبين البلاد الأوروبية التي تم غزوها، وذلك على خريطة ترمي إلى توضيح المدى الذي وصلت إليه الفتوحات العربية(٨٢). ويتم الخلط في الغالب بين المجال العربي والمجال الإسلامي، وكذلك يظهر تعبير «العالم العربي» ـ وهو تعبير حديث ـ ظهوراً لا يتناسب مع الزمن على هذه الخريطة التي تتعلق بظهور واتساع الإسلام، ثم يختفي هذا التعبير اختفاء تاماً من النصوص والخرائط خلال المراحل التالية (مرحلة الحملات الصليبية والمرحلة الأحدث المتعلقة بالاستعمار وبإزالة الاستعمار) والتي لا يظهر خلالها إلا مفهوم «العالم الإسلامي»(٨٣).

ـ نتيجة الطابع القومي الضيق في تعليم التاريخ للمرحلة الابتدائية كان فعل الفاعل العربي أو المسلم يبدو دائماً خاضعاً لمبادآت الفاعل الفرنسي وأقل أهمية منه بكثير (يحتل مساحة ربع حقول الأفعال المتبادلة). وبالرغم من هذا التحجيم تتميز العلاقات بين الجانبين بطابع المجابهة إلى حد كبير ويبدو نطاق المبادلات السلمية في هذه العلاقة محدوداً ويقتصر على إشارة سريعة إلى إسهام فني زراعي محدود من الإسلام إلى العالم المسيحي، وإلى تطور التجارة مع الشرق الإسلامي في خاتمة مشاهد المجابهة والمذابح التي جرت خلال الحملات الصليبية، وأخيراً

(٨٢) خريطة: «العالم العربي والعالم المسيحي من القرن السادس إلى القرن الثامن،» وفيها تحديد لاتساع «الفتوحات العربية»، انظر: ت ٧ (ن)، ص ٣٧.

(٨٣) خريطة: «العالم الإسلامي في القرن التاسع،» انظر الأطلس في: ت ٥ (هـ)، ص ٦، وخريطة: «الطرق الكبيرة التي سارت عليها الحملات الصليبية» ونجد فيها «العالم الإسلامي» و«العالم المسيحي،» انظر: ت ٥ (هـ)، ص ٥٠.

الإشارة إلى الإسهامات البناءة للدول الاستعمارية لصالح الدول الخاضعة للاستعمار.

ـ ويظهر فارق هام في طبيعة الأفعال المسندة إلى كل من الفاعلين الفرنسيين و العرب في الكتب المدرسية. فنجد فعل الفاعل العربي في معظم الأحيان ذا طابع سلبي ويكون عادة في وضع تلقي أفعال عدوّه، وفي المرات القليلة التي يكون فيها صاحب فعل مباشر فإنه يتخذ فيها موقفاً عدوانياً، ويبدو هذا الطابع ليس فقط عندما يكون فاتحاً وصاحب المبادرة (الإسلام، إزالة الاستعمار والاستقلال) ولكنه يحدث أيضاً عندما يكون خاضعاً للغزو (الحملات الصليبية، الاستعمار). يستعمل الخطاب المدرسي في الحالتين أفعالاً ذات دلالة قوية وعدوانية لوصف مواقف الفاعل العربي. في الحالة الأولى يستخدم أفعالاً مثل «يفتح» و«يكتسح» و«يهدد» و«يخوض حروباً». وفي الحالة الثانية نجد الفاعل العربي «يحارب» و«يمنع الوصول» و«يقتل» و«يحطم» و«يقاوم» و«يناوش» و«يهجم هجوماً مفاجئاً». وتسمح الأفعال العدوانية التي تُسند إلى الفاعل العربي عندما يكون في موقف الدفاع بتبرير أفعال الغزو والاحتلال والاستعمار التي يرتكبها الفاعل الفرنسي أو الأوروبي وبالتخفيف من وقعها. والحقيقة أن الأفعال الفرنسية والأوروبية تحمل دلالة إيجابية أو محايدة خلال كل الفترات: سواء عندما تكون أفعالاً دفاعية ضد الإسلام الفاتح («أوقف» و«دفع») أو عندما يتم التخفيف منها خلال الحملات الصليبية وخلال مرحلة الاستعمار حيث كان من المتوقع أن توصف الأفعال فيها بالعدوانية. لقد جهد الخطاب المدرسي من أجل التخفيف من وقعها و«صقلها» وذلك باللجوء إلى عدد من الوسائل الإنشائية: فتتم تنقية النص الرئيسي من كل المبالغات، وتبعد إلى الوثيقة المرفقة شهادات المؤرخين حول مشاهد العنف والمذابح التي ارتكبت خلال الحملات الصليبية، ويقدم النص حركة من حركات الغزو على أنها من أفعال الإيمان والدفاع عن المؤمنين (الحملات الصليبية) أو على أنها الضرورات الاقتصادية (الاستعمار). ويخفف النص أيضاً من أثر أفعال الجانب الفرنسي أو الأوروبي في الغزو والضم والاستعمار وشن الحروب، عن طريق إلغاء الفاعل أو نقل مكانه في الجملة، أو عن طريق الادعاء بوجود إكراه وواجب يفرضان عليه هذا التصرف، وذلك لمحو مسؤوليته في مواصلة الحروب الاستعمارية.

٢ ـ تطور صورة العرب في كتب التاريخ للمرحلة الابتدائية

إن العدد المحدود للأبحاث الشاملة التي تناولت كتب التاريخ المقررة للمرحلة الابتدائية قبل عام ١٩٧٠ لا يسمح بإجراء تقييم للتغيير الذي طرأ على كيفية تقديم العرب أو المسلمين في هذه الكتب فيما بين الفترة السابقة والفترة الحالية.

ولا يتناول البحث الذي أجراه D. Maingueneau[٨٤] حول الكتب المدرسية

(٨٤) Dominique Maingueneau, *Les Livres d'école de la république, 1870 - 1914* (Paris: Le Sycomore, 1979).

للجمهورية الثالثة (١٨٧٠ ـ ١٩١٤) إلا كتابين في التاريخ كان الجزء المتعلق بحرب الجزائر فيهما هو وحده الذي جاء مفصّلاً، في حين عولجت الحملات الصليبية بشكل مختصر، وتم تقديم الإسلام في كتاب للقراءة من الفترة نفسها وكان يتضمن تعليماً للتاريخ أيضاً[٨٥]. ويوجد عمل آخر ذو أهمية لـ M. Semidei[٨٦] بحث فيه موضوع الاستعمار في الكتب المدرسية خلال المرحلة الاستعمارية (١٩١٩ ـ ١٩٦٦). وبمقارنة النتائج التي انتهى إليها البحثان المشار إليهما مع نتائج بحثنا، أمكننا استخلاص بعض الملاحظات الجزئية حول التغيرات التي طرأت على كيفية تقديم العرب في مادة التاريخ للمرحلة الإبتدائية قبل وبعد إزالة الاستعمار (الستينيات)[٨٧].

نجد أن الإسلام كان يوصف في الكتب المدرسية للجمهورية الثالثة على أنه «دين مسخ ابتكره Mahomet الذي ادعى انه نبي»[٨٨]. وتبدي الكتب المدرسية الحالية احتراماً أكبر للإسلام وتقدمه باعتبار أنه دين توحيدي عالمي، دون أن تتوسّع في عرضه، إذ ان دراسته مقررة للمرحلة الثانوية. ولكن تتفق الكتب الحالية مع كتب الجمهورية الثالثة على تصوير الإسلام كدين يسعى إلى تحقيق الفتوحات العسكرية، وتتفق كتب الفترتين على إبراز دور البطل الفرنسي Charles Martel الذي وضع حداً لاتساع الإسلام في الغرب[٨٩].

ولا تشير كتب الجمهورية الثالثة إلى الإسهامات الجديدة التي قدمتها الحضارة الإسلامية، بل هي لا تعترف أصلاً بشيء اسمه الحضارة الإسلامية، وفي المقابل تعتبر الكتب الحالية أن الإسلام حضارة دون أن تفصّل العناصر التي تجعله كذلك، ولا تتكلم إلا عن بعض إسهاماتها القليلة وبطريقة محدودة ونقديّة.

ـ يلاحظ Maingueneau أن الكتب المدرسية للجمهورية الثالثة تقدم الحملات الصليبية باعتبارها رداً عكسياً لحركة الفتح الإسلامي: «تنعكس الحركة، والفرنسيون هم الذين يذهبون للاستقرار فيما وراء البحر المتوسط، وكأن الأمر يتعلق بصراع واحد يظل يتكرر إلى ما لا نهاية»[٩٠] في

---

(٨٥) *Petit Jean* (Paris: Delagrave, 1884), dans: Maingueneau, Ibid.

(٨٦) Manuela Semidei, «De l'empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français,» *Revue française de sciences politiques*, vol. 16, no. 1 (février 1966), pp. 56-87.

(٨٧) من أجل تقييم السياسة الاستعمارية في كتب المدرسة الحرة (الخاصة) في فرنسا خلال الفترة السابقة، انظر: Freyssinet - Dominjon, *Les Manuels d'histoire de l'école libre, 1882 - 1959; de la loi Ferry à la loi Debré*, chap. VIII: «La Politique coloniale,» pp. 237 - 257.

(٨٨) Maingueneau, *Les Livres d'école de la république, 1870 - 1914*, p. 151.

(٨٩) المصدر نفسه.

(٩٠) المصدر نفسه، ص ١٥٢.

حين تفصل الكتب المدرسية الحالية بين الحركتين، ولا نجد في الخطاب المدرسي الحالي ما يفترض وجود استمرارية بينهما، بل على العكس، نجد أن الحركة الأولى ـ الإسلام ـ تقدم على أنها حركة تهدف إلى الفتح السياسي والعسكري. ويقدم غالبية المؤلفين الحاليين الحركة الثانية ـ الحملات الصليبية ـ على أنها رحلة حج، أو مغامرة دافعها الإيمان المسيحي أكثر من التطلعات السياسية والعسكرية، والتطور الحقيقي الوحيد الذي حققته الكتب المدرسية الحالية هو حرص بعضها وإن بحذر، على تقديم شهادات مؤثرة ضمن النص المرفق حول التجاوزات التي ارتكبها «الحجاج» ضد «السرّازين Sarrasins» وضد «غير المؤمنين».

حظي تاريخ الاستعمار بتحليل أكثر تفصيلاً وأكثر التزاماً في الكتب المدرسية السابقة الموضوعة خلال المرحلة الاستعمارية(٩١). فنجد في كتب المدارس الحرة عند نهاية القرن ١٩ أن الدافع الديني كان وراء الحركة الاستعمارية وأن «فتح الجزائر لم يكن إلا شكلاً من الأشكال العديدة للحملة الصليبية التي أخذتها فرنسا على عاتقها»(٩٢). أما بالنسبة إلى كتب المدارس العلمانية خلال الفترة نفسها فيرى Maingueneau أن كتبها كانت تعرض «الإشكالية» من وجهة أكثر مادية تقوم على «الضرر الذي لحق بالتجارة حيث أن «قرصنة الجزائريين التي كانت تعوق التجارة الفرنسية» كانت التبرير لاستعمار الجزائر(٩٣). ولقد اختفت هاتان النظرتان من الكتب الحالية التي لم تعد تهتم بالبحث عن مبرر للحركة الاستعمارية أو حتى بتقديم شرح لها. فنرى بعض الكتب الحالية تتكلم عن «الحمى الاستعمارية» التي سيطرت على الأمم الأوروبية، ويقدم كتاب واحد أسباباً أكثر عقلانية حين يعدد المصالح الاقتصادية التي دفعت إلى فرض السيطرة الاستعمارية.

ولاحظت Semidei عندما حللت كتب التاريخ لفترة ١٩١٩ ـ ١٩٦٦ ـ وهي فترة تالية لتلك التي حللها Maingueneau ـ أن كتب المرحلة الابتدائية تتضمن وجهين للمحاججة الاستعمارية يجعلان الخطاب حول الاستعمار أكثر عقلانية في هذه المرحلة منه في المرحلة السابقة. والوجه الأول لهذه المحاججة يقوم على أن «الاستعمار كان ضرورياً على المستويات السياسية والاقتصادية والأخلاقية»(٩٤). أما الوجه الثاني فيذهب إلى أن «الحساب الختامي للاستعمار

---

(٩١) انظر أيضاً: Elie Mignot, «Les Manuels scolaires et le colonialisme,» *Cahiers de l'institut Maurice Thorez* (Paris), no. 26 (1972), pp. 76-78.
يستعرض هذا المقال عشرة كتب من الفترة الاستعمارية ١٨٩٠ ـ ١٩٤٢، ويؤكد على نتائج دراستي Maingueneau وSemidei.

(٩٢) *Petit Jean*, dans: Maingueneau, Ibid. p.152.

(٩٣) Lavisse, «Histoire de France,» Istra 1933, dans: Maingueneau, Ibid., p. 157.

(٩٤) Semidei, «De l'empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français,» p. 59.

يدل على أنه لم يكن أقل فائدة للخاضعين له إذ حرص الفرنسيون على تثمير ممتلكاتهم فيما وراء البحار وعلى تحقيق السلام فيها»(٩٥). ما الذي تبقى من هذه الحجج في الكتب الحالية؟ نجد الحجة الأولى في تبرير الاستعمار وقد جردت من بُعدها السياسي والأخلاقي واحتفظت ببعدها الاقتصادي.

ولا يحاول أغلب المؤلفين حالياً البحث عن تبرير للاستعمار، ولا يشير إلا كتاب واحد فقط إلى الدوافع الاقتصادية على سبيل البيان، وتختفي من الكتب الأسباب السياسية مثل السعي إلى السيطرة العالمية والتوسع وإنشاء إمبراطورية. ولم نعد نجد في النصوص الحالية إلا تعبيرات: «الإمبراطورية الفرنسية» و«القوة الاستعمارية» و«السيطرة على أراض» و«فقد الإمبراطورية».

ويعمد كتاب واحد في مجموعتنا إلى ذكر الحجّة الثانية، فيعدّد بسرعة النواحي الإيجابية للاستعمار بالنسبة إلى البلدان الخاضعة له(٩٦). ولكن امتنعت كل الكتب المدرسية ـ مثل تلك التي صدرت في المرحلة السابقة ـ عن الإشارة إلى الآثار السلبية للاستعمار على الخاضعين له.

إن الذي تغير إذن في الكتب المدرسية الحالية، إذا ما قورنت بالكتب السابقة، ليس هو الموقف من الاستعمار، فلم يحدث أن تحولت الكتب فأصبحت ضد الاستعمار أو منتقدة له بعد أن كانت تؤيده. كل ما حدث أنها خضعت لعملية تنقيح ورقابة للحجج التي كانت تقدم لتبرير الاستعمار في الكتب السابقة فيحذف بعضها، مما يؤدّي إلى تقديم الاستعمار في الكتب الحالية بشكل حدثي وسرديّ محض، وإن ما يبدو من استعجال في عرض الموضوع لا يرجع إلى نقص المكان ولكن إلى رقابة على الذات. إن الصيغة المختصرة للخطاب المدرسي الذي يعتمد على سرد الأحداث دون الحكم عليها سواء بالإيجاب أو بالسلب، ودون اتخاذ أي موقف بشأنها ودون تقديم الحجج والبراهين التي كانت تمتلىء بها الكتب السابقة، ليشبه نوعاً من الخطاب المدرسي السابق أكثر من تحويله وتطويره إلى خطاب مدرسي جديد.

يبدو أن أكثر مؤلفي الكتب المدرسية الحالية للمرحلة الابتدائية والموجودة في مجموعتنا لم تتكون لديهم نظرة عن الاستعمار تختلف جذرياً عن النظرة التي تعلّموها عندما كانوا هم أنفسهم تلاميذ. لقد انصبت محاولتهم على تحسين مظهر هذه النظرة بما يتفق مع تغيّر الزمن.

---

(٩٥) المصدر نفسه، ص ٦٢.

(٩٦) كانت الكتب المدرسية التي ظهرت بعد استقلال الجزائر مباشرة أكثر اتفاقاً على معالجة الحجة الثانية. ولقد لاحظت Semidei بالفعل من تحليل الكتب التي نشرت في عام ١٩٦٢ «أن هذه الكتب تؤكد دائماً على الدور الحضاري الذي قامت به فرنسا في ما وراء البحار». وهكذا قام الجنود السابقون لـ Bugeaud في الجزائر «ببناء المزارع، وزراعة الكروم، وإنشاء الطرق وأصبحت المدن الساحلية موانىء كبيرة». انظر: المصدر نفسه، ص ٨٠. ولقد عمد أحد الكتب التي تتضمنها مجموعتنا ـ وهو أقل تأييداً للاستعمار ـ إلى نقل الفقرة المشار إليها، كلمة كلمة تحت عنوان: «جنود Bugeaud» انظر: ت ٨ (ن)، ١٩٨١، ص ٣٠.

الفصل الرابع

الإسلام في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية: نقاط الاختلاف ونقاط الاتفاق

تمهيد: الدراسات السابقة

قامت دراستان سابقتان بتحليل صورة الإسلام في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية، أولاهما «النزعة العرقية والتاريخ»(1) وقد تناولت الكتب المدرسية لعديد من البلدان الأوروبية ولم تخصص إلا جانباً من أحد الفصول للقوالب المتعلقة بالإسلام، واستندت الدراسة على كتب ثمانية موزعة بالتساوي بين دارين من دور النشر: ناتان ـ أفريك في ١٩٦٧، وهاشيت ١٩٧٠ ـ ١٩٧١(2).

وأما الدراسة الثانية فقد انصبت على دراسة صورة الإسلام في أحد عشر كتاباً للتاريخ للسنتين السادسة والخامسة من المرحلة الثانوية لعام ١٩٨٠ ـ ١٩٨١، أصدرتها ثماني دور للنشر، أربع منها ممثلة أيضاً في المجموعة محل دراستنا الحالية (بيلان Belin وبورداس Bordas وهاشيت Hachette وناتان Nathan)(3).

والدراستان، وهما تتضمنان تحليلاً متعمقاً لموضوعات الكتب المدرسية، قد توصلتا إلى نتائج نقوم بتلخيصها في ما يلي على سبيل المدخل لبحثنا، وسنقوم في ما بعد بإجراء مقارنة بينها وبين النتائج التي توصل إليها بحثنا، حتى نتبين ما إذا كانت قد طرأت تغييرات على صورة الإسلام في ما بين عامي ١٩٦٧ و١٩٨٥.

---

(١) Roy Preiswerk et Dominique Perrot, *Ethnocentrisme et histoire: L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux* (Paris: Editions Anthropos, c1975).

(٢) انظر: المصدر نفسه، الملحق الثاني: بخصوص قائمة كتب التاريخ المدرسية.

(٣) Association française, «Islam et occident», *L'Image de l'Islam dans les manuels scolaires français* (Paris: [s.n.], 1984).

استخلصت الدراسة التي قام بها بريسويرك وبيرو وجود ثلاثة قوالب كبرى تُنسب دائماً إلى العرب والمسلمين في نصوص الكتب التي تناولت الحضارة الإسلامية، وهي «التعصب والعدوان والتوسع»:

ـ «التعصب الإسلامي يرد دائماً كوصفة جاهزة لشرح أو وصف كل ما يتعلق من قريب أو من بعيد بأحد العرب، والوجود المستمر لهذا القالب يوجد إحساساً بأن «العربي المتعصب» تعبير من كلمة واحدة لا انفصام فيها»(٤).

ـ ترتبط سيرة العرب أيضاً وبصفة شبه أوتوماتيكية بفكرة العدوان والنهب والسلب، وعلى سبيل المثال نجد في المثال ٢١١:

ـ «اندفع الغزاة العرب بعزم في وادي الهند وهم ينهبون ويسلبون السكان بمرح»(٥).

كما نورد أيضاً مثالاً يدور في الوقت نفسه حول فكرة انحطاط البلدان الإسلامية وطابعها التوسعي: مثال ٢١٥.

ـ «على الرغم من انحطاط العالم الإسلامي في مصر وفي شمال افريقيا وفي الشرق الأوسط فإن الإسلام كان يتسرب إلى كل مكان مستفيداً من ركود الشعوب الموجودة على الشواطىء»(٦).

أما الدراسة التي أجرتها جمعية «الإسلام والغرب» فقد كانت أكثر اتساقاً ومنهجية لأنها انصبت كلها على تحليل صورة الإسلام بتفصيل أكبر. ونورد في ما يلي النتائج الأساسية التي توصلت إليها الدراسة.

الأفكار المسبقة والأخطاء التي أشار إليها الباحثون:

ـ «الصمت حيال مساهمة الإسلام في تطور حضارتنا» (ص ١١).

ـ «غياب الحدث التاريخي والاكتفاء بالوقائع المتعلقة بالحضارة وتحليل العقليات الجماعية» (ص ١٣).

ـ «إن قراءة النصوص لا تظهر عداوة منظمة إلا أن الكليشيهات والقوالب وتركيب العبارات والجمل تبرز كلها روح القدرية والتعصب والوحشية وعدم التسامح» (ص ١٥).

وفي ما يتعلق بظهور الإسلام يوضح التقرير:

---

(٤) المصدر نفسه، ص ٢٥٠.
(٥) المصدر نفسه، ص ٢٥٢.
(٦) المصدر نفسه، ص ٢٥٣.

- «الديكور غير مناسب: فالبلدان التي في طريقها إلى الخضوع للسيطرة العربية الإسلامية منعزلة في الوقت والمكان».
- «يسود سوء التقدير للحياة الثقافية والاجتماعية والاقتصادية التي كانت قائمة في الجزيرة العربية التي وُصفت بـ «البلاد الصحراوية الشاسعة التي لا تسكنها إلا قبائل صغيرة راحلة يقوم بينها التنافس على الدوام»، ولا نجد فيها إشارة إلى وجودها على تخوم الإمبراطوريتين البيزنطية والساسانية، أو إشارة إلى الخليط الديني اليهودي والمسيحي الموجود في الحجاز» (ص ١٨).

وينتقد التقرير الطريقة النفسية في تقديم شخصية النبي «شخصية غريبة وطفولة تعيسة» كما ينتقد التلميحات حول عدم أصالته: «لقد اقتبس من الديانات الأخرى»، «أعلن أنه قد تلقى الوحي الإلهي» (ص ٢٠).

وفي ما يتعلق بالفتح العربي تنتقد اللجنة سكوت الكتب المدرسية عن شرح «سرعة الفتح العربي التي تعود إلى الظروف المناسبة» (ص ٢٣)، ويشير التقرير إلى أن سماحة الفاتحين وحركة التعريب ينظر إليها بطريقة خاطئة:

- «لقد فرض العرب في كل مكان ديانتهم ولغتهم وكانت الحريات المتروكة للمسيحيين تهدف إلى تحقيق مكاسب مالية».

ويبرز التقرير في ما يتعلق بالإمبراطورية العربية الإسلامية وجود لبس وخلط بين العربي والمسلم اللذين يعتبران في معظم الأحيان مترادفين «مما يوحى بأن الإسلام والعالم العربي مترادفان أيضاً، بدلاً من إبراز تنوع الحضارة الإسلامية» (ص ٢٥).

ومن المثير للاهتمام أن التقرير يفرق بين مختلف مستويات القراءة ويقرر في هذا الشأن «ان النظرة التي تطرحها الكتب المدرسية عن الحضارة الإسلامية تصبح محلاً لنقد أكبر بعد القراءة الأولية لها»، أي بعد التحليل الأعمق لها (ص ٢٨)، وينتقد التقرير في هذا المجال «غياب الاستمرارية التاريخية في تاريخ الإسلام: فنقطة البداية غامضة وكذلك أيضاً نقطة النهاية: فأين البداية وأين النهاية؟»، وينتقد مفهوم «التاريخ في مشاهد» الذي «تبدو فيه الحضارة ساكنة بل ولا زمنية (ص ٢٩) ولا يكون تطورها محل دراسة ويُمحى محيطها التاريخي».

وينتقد التقرير في النهاية «النزعة الخافية والخبيثة إلى التمحور حول أوروبا» التي لا ترى في الإسلام إلا «مقلّداً لا يتمتّع بخيال مُبدع»، ويورد كمثال للدلالة على هذه النظرة العبارات التالية الواردة في الكتب محل الدراسة:

- «إن العرب وإن لم يكونوا من كبار المبتكرين إلا أنهم عرفوا كيف يستفيدون من تراث العصور القديمة، وكيف يستوعبون تقاليد البلدان المحتلة ثم ينقلونها إلينا».

ــ «لقد حافظ المسلمون أولاً على العلوم اليونانية القديمة» (ص ٣٢).

ويعلق التقرير على هذا بقوله:

ــ «إن مثل هذا القول يقلل من شأن الفكر العربي الذي كان فكراً حياً ومُبدعاً».

وينتهي التقرير إلى تلخيص نظرة كتب التاريخ المدرسية إلى الإسلام في الملامح الأربعة التالية:

«١ ــ التغريب: تتحدث عن الخلفاء العباسيين من خلال عالم للسحر في حدائق بغداد وكنوز سندباد، وتتناسى انبساط الدولة كما تتناسى الأرض كمصدر رئيسي للموارد وتهمل النظام المالي الذي أمكن بواسطته توفير جانب كبير من هذه الموارد لصالح المجالات الحضرية والدولة» (ص ٣٤). «إن الإشارة إلى الفلسفة والعلوم لا تبدو محددة إلا في مجال الطب حيث تُعدّد الإكسير والشراب والمراهم والتمرهندي وزهر الليمون... إلخ».

«ب ــ النظرة التبسيطية: فنجد أن الاتجاه المديحي قد حل محل التحقير والجهل اللذين ظلا سائدين طويلاً في كتب الغرب المدرسية. فهي تمحو أوجه الاختلاف وعلاقات الصراع، على سبيل المثال: محو العلاقات بين محمد وأهل الكتاب» (ص ٣٥).

«ج ــ تبرير الفقر: «دكتاتورية الفقراء في القرآن»، «العرق والشقاء: شعب بغداد» «حي باريس (هو الحي العربي في باريس)» (ص ٣٦).

«د ــ حضارة ميتة وثقافة من الماضي لا يبقى منها حالياً إلا صروح الماضي الجميلة» (ص ٣٧).

ترجع فائدة التحليل الذي أجرته اللجنة إلى تنوع من قاموا به من خبراء في تاريخ العالم العربي والإسلامي وإلى تنوع اختصاصاتهم، وهو بحث جامع استند على قراءة الكتب المدرسية من منظورات متعدّدة. أما البحث الذي نقدمه في ما يلي حول الإسلام في كتب تاريخ المرحلة الثانوية فهو جزء من الدراسة التي قمنا بها حول صورة العرب في الكتب المدرسية الفرنسية. وقد باشرنا هذا التحليل على مستويات عدة (النص والصور) ووفق تقنيات متعددة في التحليل. وقد أمكننا بهذا استخلاص صورة للإسلام قد تكون أقل اتساقاً، ولكنها أكثر تعقيداً.

أولاً: المجموعة محل البحث ــ التناول ــ المعطيات

الإسلام في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية من حيث الموقع والأهمية

وفقاً للبرامج الدراسية فإن كتب كل من السنة الخامسة والسنة الثانية هي وحدها التي تعالج موضوع الإسلام وتخصص له فصلاً من كل كتاب. ولذلك لم تشمل المجموعة محل

البحث كتب التاريخ الأخرى للمرحلة الثانوية التي لا تخصص للموضوع إلا مكاناً صغيراً إما لمجرد التذكرة أو بمناسبة البحث في موضوع آخر.

واستثناء تضمنت المجموعة بيلان (ت ١٢) حيث وردت فيه صفحتان عن الموضوع.

والقائمة التالية تحدد المجموعة التي كانت محلاً للبحث:

ت ١٢ (بيلان) للسنة السادسة ص ٢٠٠ - 6. B1 (Belin) ٢٠٠ - ٢٠١
الفتوحات العربية في القرن السابع ٢ ص

ت ١٥ (بيلان) للسنة الخامسة ص ٤٦ - ٥٣ H15 B1 (Belin) 5e.
٩ - الإسلام ٨ ص

ت ١٣ (بورداس) للسنة الخامسة ص ١١٨ - ١٣٧ H13 Bs (Bordas) 5e
الحضارة الإسلامية ٢٠ ص

ت ٢٤ (بورداس) للسنة الثانية ص ٣١٨ - ٣٢٩ H24Bs (Bordas) 2de
الإسلام والحضارة الإسلامية ١٢ ص

ت ١٤ (ناتان) للسنة الخامسة ص ١٢٨ - ١٣٩ H14 N (Nathan) 5e
الإسلام وحضارته ١٢ ص

ت ٢٣ (ناتان) للسنة الثانية ص ٣٧٠ - ٣٨٧ H23 N (Nathan) 2de
العالم الإسلامي ١٨ ص

ت ٢٥ (هاشيت) للسنة الثانية ص ٢٩٠ - ٣١٣ H25 (Hachette) 2de
الحضارة الإسلامية ٢٤ ص، المجموع ٩٦ ص

ونشير إلى أننا لم نتمكن من الحصول على كتاب السنة الخامسة للناشر هاشيت، ويخفف من أثر هذا النقص أن تحليلنا ليس كمياً، والغالب أن يكرر كتاب السنة الثانية للناشر نفسه درس الإسلام المخصص للسنة الخامسة مع بعض التطوير.

وتشمل هذه المجموعة المكونة من ٩٦ صفحة، النصوص والوثائق وكذلك الصور والخرائط والملفات.

وقد خضعت النصوص ومرفقاتها لتحليل تفصيلي حرص على التمييز بين مختلف دور النشر، كلما ظهر أن نواحي الاختلاف أو التكامل بينها ذات مغزى.

ويمكن منذ الآن الإشارة إلى وجود اختلاف كمي بين الناشرين، فنجد أن دار بيلان تخصص في كتابين تسع صفحات ليس إلا لموضوع الإسلام، في حين أن هاشيت تخصص للموضوع ٢٤ صفحة في كتاب السنة الثانية وحده. أما الناشران الآخران بورداس وناتان فيتخذان موقفاً وسطاً بتخصيص عدد من الصفحات للإسلام يتراوح بين ١٢ و ٢٠ صفحة في كل كتاب.

مستويات التحليل لمادة الإسلام في كتب تاريخ المرحلة الثانوية

إن التنوع الوارد في المجموعة من نصوص وعناوين ووثائق وصور وخرائط) قد دفعنا إلى تناول كل منها بطريقة تحليلية مختلفة، فتناولنا العناوين الرئيسية منها والفرعية التي تحيط بالنصوص في مختلف الفصول والأجزاء المتعلقة بالإسلام بطريقة تحليل المضمون analyse de contenu، وساعدتنا هذه الطريقة ـ حتى من قبل أن نشرع في تحليل النص ـ على تحديد ما هدف المؤلفون إلى إبرازه عند تقديمهم للإسلام وما حرصوا بالعكس على إبقائه في الظل.

ويمكننا من خلال الشحنة النفسية، بل والعاطفية التي توحي بها العناوين تقييم درجة تورطهم الإيجابي أو السلبي في الموضوع المعروض، كما يمكننا أيضاً ملاحظة أوجه التقارب أو الخلاف بين الناشرين على مستوى الإطار الذي يحدده كل منهم للنصوص.

واستعنا أيضاً بمقاربة أخرى تعتمد على دلالات الألفاظ(٧) lexicologique لكي نحلل النص في عمقه من خلال الكلمات المحورية المتعلقة بالإسلام وهي المفردات ذات المدلول الإسلامي و(أو) العربي الصريح، والتي قمنا بعمل جرد لها بعد قراءة منهجية للمجموعة.

وإذا صح أن هذه المقاربة تؤدي إلى تفتيت بنية النص ولا تحلله باعتباره متكاملاً إلا أنها تسمح مع هذا بتوضيح جانب أساسي فيه يدور حول الموضوعات المحورية للإسلام. واستكملت بمقاربة أخرى أكثر دينامية وهي تحليل القوى الفاعلة analyse actantielle التي تتناول الفاعلين التاريخيين كلما وُجدوا في النص، أو كلما تجابهت عناصر إسلامية أو عربية مع عناصر غربية أو غيرها.

وفي النهاية كانت مرفقات النص من مستندات وصور وخرائط محلاً لتحليل موضوعاتها ومصادرها الوثائقية، وخضعت نتائج هذا التحليل للمقارنة مع النتائج المستخلصة من تحليل العناوين والنصوص، حتى يمكن تقدير مدى الاتساق أو عدم الاتساق في مختلف عناصر المجموعة.

وبهذا أمكننا من خلال التحليل إقامة الروابط بين مختلف عناصر المجموعة وبين مختلف مستويات التحليل. فأجرينا مقارنة بقدر الإمكان بين النصوص ومرفقاتها المكتوبة (عناوين ووثائق) من ناحية، ثم بين النصوص ومرفقاتها غير المكتوبة (الخرائط والصور) من ناحية أخرى، حيث إن نتائج تحليل أحد العناصر كانت تساعد على إبراز نتائج تحليل عنصر آخر في المجموعة.

وقد سمحت لنا القراءة المتأنية الأولى للمجموعة باستخلاص المعطيات العامة آخذين في

---

(٧) تحليل حقول الأدلة Analyse des champs sémantiques. يراجع روبين عرض هذه المقاربة أو التقنية في: Régine Robin, *Histoire et linguistique*, linguistique (Paris: A. Colin, 1973).

الاعتبار مدى التباين بين العناصر المكتوبة (نصوص وعناوين ووثائق)، والعناصر غير المكتوبة (خرائط وصور)، وقمنا بصياغة هذه المعطيات في شكل أسئلة:

١ ــ هل تحقق بالفعل تراجع عن القوالب الجامدة السابقة حول الإسلام خاصة وأن النبرة الحيادية أو المهذّبة أو المؤيدة للنص ومرفقاته قد توحي بذلك؟ وهل نتج من التحليل العميق لمختلف عناصر المجموعة المتعلقة بالإسلام تأكيد هذا الانطباع الأوّلي أو نقضه؟

٢ ــ هل يوحي التنوع في نبرة العناوين (نبرة مؤيدة أو متباعدة ملتزمة أو محايدة) بوجود رؤى متعددة للإسلام قد تتغاير تبعاً للمؤلفين أو لدور النشر؟ أو أنه لا توجد إلا نظرة رئيسية واحدة مشتركة عن الإسلام تنصب على النقاط الأساسية فيه، ويقتصر الخلاف على نقاط ثانوية؟

ثانياً: السمات الكبرى لصورة الإسلام في الإطار المكتوب (عناوين ووثائق)

إن تحليل العناوين والوثائق بصورة مستقلة عن النصوص أمر قابل للنقاش، إلا أن الطابع الخاص للعنونة في موضوع الإسلام يسمح بذلك. فالعناوين تبرز بحروف كبيرة وهي ذات أهمية: فكل فقرة أو كل نصف صفحة على الأكثر تعنوّن بعنوان فرعي. وقد أحصينا ١٦ صفحة[٨] من العناوين الأصلية والفرعية، أي أنها تشكل حوالى ١٧ بالمئة من المجموع الكلي للنصوص ومرفقاتها، وهذا ربما يبرر تناولاً أولياً للإطار العام الذي تم تقديم الإسلام من خلاله، ولهذه التعبيرات ذات التركيب المُلفت المختصر التي توجه مدلول النصوص الواردة تحتها كما تسهل حفظها. فالعنونة في هذه الكتب التي تخلو فصولها من المختصرات تقوم مقام التلخيص وتساعد على تثبيت المعلومات في الذاكرة.

تتكون الوثائق من مقتطفات من الأرشيف ومن المصادر التاريخية ومن المحررات والمذكرات وتقارير رجال السياسة والمؤلفين المعروفين، وهي إما تقدم وجهة نظر أخرى أو تقدم تفصيلات تكميلية حول أحد المواضيع التاريخية الواردة في النص. ولقد انصب تساؤلنا ــ دون إجراء تحليل داخلي للوثائق ــ حول منشئها وحول نبرتها العامة.

وقد أتاح لنا هذا التناول الخارجي للوثائق أن نحللها مع العناوين، فهما يشتركان من الناحية الشكلية في المهمة نفسها؛ وهي إحاطة النص بكادر، فإذا كان العنوان يقدم النص ويعلن عن مضمونه فإن الوثيقة تكمله أو تثريه ببيانات إضافية. كما تؤدّي، بوصفها مقطعاً مأخوذاً عن

(٨) صفحة الكتاب تتكون من ٢٠ سطراً مطبوعاً في المتوسط.

مرجع، إلى إعطاء الخطاب التربوي الذي أوردها مصداقية ووزناً أكبر.

ولهذا السبب، انصب تساؤلنا حول طبيعة الوثائق المنتقاة: هل هي عربية أو غربية المصدر، قديمة أو حديثة، دنيويّة أو مقدسة، كما انصب حول نبرتها: هل هي محايدة أو ملتزمة، هل تعبر عن موقف مؤيد أو معارض للموضوع الذي يتعلق بها في النص.

فما الذي تشدد عليه وتؤكده العناوين والوثائق، وما الذي تحرص على إهماله في الفصول التي تتعلق بالإسلام؟ وما هي المسائل التي تقدّمها العناوين بطريقة مؤيدة أو محايدة أو معارضة؟ وهل توجد فروق بارزة في هذا الشأن بين دور النشر؟

١ ــ الإطار المكتوب: الإسلام من خلال العناوين

اتضح من تحليل المواضيع الواردة في العناوين الرئيسية والفرعية المتعلقة بالإسلام في المجموعة ــ وهو تحليل مقارن تبعاً للسنوات الدراسية ولدور النشر ــ أن بعض سمات الإسلام تكون محل إجماع في الرأي بين المؤلفين، وبعضها الآخر يكون محلاً للخلاف بين دور النشر والمؤلفين، وأن بعض النقاط ذات الأهمية يتم إغفالها من الجميع أو من الأغلبية (أ). وبالنسبة إلى النبرة العامة للعناوين فهي تكون ــ تبعاً للكتب ــ إما مؤيدة أو معارضة أو محايدة (ب).

أ ــ الإسلام تبعاً للعناوين: ما الذي تشدد عليه وما الذي تغفله وما الذي يكون محلاً للخلاف؟

الكثير من جوانب الإسلام يكون محلاً للإجماع في الرأي بين المؤلفين والناشرين، وذلك إما بوجودها في عناوين الكتب كلّها، أو على العكس بغيابها منها. وبعض الجوانب الأخرى تكون محلاً للاختلاف وتظهر تردداً لدى بعض المؤلفين في التنويه بهذا الجانب للإسلام أو ذاك في العناوين[٩]. فجميع الكتب تبرز الديانة الإسلامية والفتوحات الإسلامية العسكرية، ودور المجتمع الحضري والتبادل في الحضارة الإسلامية، وكذلك الفن الإسلامي.

وتتفق الكتب على تقديم مضمون الوحي الإسلامي والمبادىء الأساسية للإسلام[١٠]، وتخصص لها مكاناً هاماً (باستثناء ناتان للسنتين الخامسة والثانية الذي يمرّ عليها مروراً سريعاً). ولكن لا يذهب أي كتاب إلى أبعد من هذا التقديم الشكلي للدين الإسلامي فلا يبرز مثلاً علاقته بالديانات التوحيدية الأخرى ونظرته الفريدة إلى الله وإلى العالم.

وتعالج جميع الكتب موضوع التوسع الإسلامي والفتوحات العربية، ولكنها بالمقابل

---

(٩) إن غياب موضوع ما من العنوان الأصلي أو الفرعي لا يمنع وجوده في النص، ولكن يمكن القول بصفة عامة إن الموضوع غير الموجود في العنوان لا يكون محلاً لمعالجة رئيسية في النص.

(١٠) الكلمات والتعبيرات التي بين مزدوجين، هي أجزاء من العناوين الأصلية والفرعية.

تهمل كلها السياق التاريخي والجيوبوليتيكي العالمي الذي يفسر هذا التوسع. وغالبية المؤلفين يتوقفون عند نهاية التوسع الإسلامي ولا يعالج أي منهم التطور التاريخي للحضارة الإسلامية في علاقتها بظهور وتطور الحضارة الأوروبية. ويقدم ناشران فقط (ناتان وهاشيت) العصور الأولى للخلافة «عصر الأمويين» و«العباسيين» مع الإشارة إلى «الانقسامات» المختلفة. أما الناشران الآخران (بيلان وبورداس) فلا يعطيانها أية أهمية تذكر من خلال العناوين.

وتعطي كل الكتب أهمية خاصة للمجتمع الحضري ولتطور المدن في العالم الإسلامي، فتخصص لهما مكاناً هاماً سواء على نطاق العناوين أو نطاق عدد الصفحات، وبهذا يكون هذا الجانب من الإسلام ــ حضارة الحضر ــ محلاً للإجماع من حيث تناوله في العناوين، وكذلك الأمر أيضاً بالنسبة إلى موضوع تطور التجارة والمبادلات الناشيء عن التقدم الحضري فقد كان أيضاً محلاً للاهتمام من الجميع، واهتم كثير من المؤلفين بدور الحضارة الإسلامية في توسيع نطاق التجارة العالمية.

وفي المقابل يبدو المجتمع الإسلامي من خلال قراءة العناوين والوثائق كما لو كان مجتمعاً حضرياً بغير ريف، وحضارة تبادل بغير إنتاج. فباستثناء ناتان(١١) لا نجد أي كتاب لدى الناشرين الآخرين يوفر معالجة خاصة للحياة الريفية والقروية والبدوية وللزراعة وتربية الحيوانات في العالم الإسلامي الشاسع. فهل معنى ذلك أن الحياة الريفية والبدويّة ظواهر جديدة و«حديثة» في المجتمعات الإسلامية؟ وفيما عدا بعض الصور الفنية لا نجد كتاباً يشير إلى أنشطة الإنتاج الحرفي في المدينة أو القرية.

وإن المرء ليتساءل منذ البدء هل أقامت الحضارة الإسلامية تقدمها الحضري والتقني والمعماري والعسكري على مجرد التبادل ليس إلا؟ وإذا كان جميع المؤلفين يتفقون في العناوين والنصوص والصور على التقدم الذي حققه الفن الإسلامي، فهل يمكن أن يكون هذا الفن قد تطور دون مساعدة من الفنون الأخرى سواء كانت يدوية أو مصنعية؟ ولكن يبدو أن الكتب قدمت الفنون الأخرى «اللادينية» بوصفها «فنوناً صغرى» في الجزء المخصص للفن الإسلامي.

ويقدم جميع الناشرين خاصة في كتب السنة الخامسة فنون الحضارة الإسلامية ويبرزون أصالتها، إلا أن نطاق معالجة الموضوع يتفاوت تفاوتاً واسعاً تبعاً للناشر، ويتراوح بين فقرة واحدة بغير صور (بيلان) إلى أربع صفحات من النصوص والصور (بورداس)، كما تتفاوت أيضاً مساحة العناوين المخصصة لهذا الموضوع من عنوان واحد أصلي أو فرعي (بيلان وبورداس) إلى وفرة من العناوين التفصيلية (بورداس وهاشيت).

والطابع الغالب للفن الإسلامي الذي تحرص جميع الكتب على إبرازه في العناوين هو أنه

---

(١١) ناتان للسنة الخامسة يخصص صفحتين لـ «الحياة الريفية في الإسلام» ويشدد فيهما على استغلال العالم الريفي («الضرائب والثورات») وعلى «التقنيات الجديدة في الري» و«المزروعات».

فن يدور حول الدين ويركز عليه، وهي لا تشير إلا قليلاً إلى عمارة المدن والقصور والفنون اللادينية.

بيلان للسنة الخامسة (ت ١٥): «فن زخرفي».

بورداس للسنة الخامسة (ت ١٣): «فنون الإسلام». «العمارة وبصفة خاصة الإسلامية».

ثراء الديكور: «الفنون الدقيقة». وثائق وصور: «المساجد والتحف».

ناتان للسنة الخامسة (ت ١٤): «تقدم فني لامع» (صفحتان) نصف صفحة للنص وصفحة ونصف لصور (جوامع).

هاشيت للسنة الثانية (ت ٢٤): «فن أصيل. فن ذو طابع ديني. تفوق الديكور. هيمنة الكتابة». صور (٤ منها ٣ عن الجوامع).

وبعد أن أوضحنا مجالات الإجماع أو شبه الإجماع سواء من حيث الوجود أو الإغفال، فما هي المواضيع والنقاط على مستوى العناوين التي بدا فيها الاختلاف والتباين عند تقديم الإسلام؟

إذا نظرنا إلى العناوين الرئيسية نجد أن جميع الكتب تتفق على إبراز «إسهامات الحضارة الإسلامية» ولكن سرعان ما تبدو الاختلافات والفروق عند تحليل العناوين الفرعية والحيز الذي تشغله هذه الإسهامات في المجموعة محل البحث.

يتميز هاشيت في هذا المجال عن الناشرين الثلاثة الآخرين، إذ يخصص ثلاث صفحات ونصف للموضوع، ويتبع أسلوباً في العنونة صريح التعبير يشدد فيه على «الإسهامات العلمية والثقافية للحضارة الإسلامية» وعلى «النشاط الفكري» وعلى «ضخامة أعمال الترجمة» وعلى «العلوم الدينية واللادينية» وكذلك على الإسهام الكبير لهذه الحضارة في أوروبا العصور الوسطى «أوروبا في مدرسة العرب». وتبرز العناوين أن هذا الإسهام لم يكن مستعاراً أو «موروثاً» فقط بل كان «تطويراً» و«اكتشافات جديدة»، ونجد التوزيع بين النصوص والصور والوثائق متوازناً. وعلى العكس عمد ناتان إلى فصل هذا الموضوع عن النص الرئيسي وخصص له ملفاً قائماً بذاته من صفحتين تحت عنوان واحد: «عالم من العلماء والمفكرين» ولم يضمنه نصاً ولكن قصره على الصور وبعض الوثائق التي كان طابعها الأساسي أنها حصرت الإسهام العلمي الإسلامي في بعض الجوانب الجزئية، ولم تكمل الوثائق هذا النقص.

ناتان (ت ١٤) للسنة الخامسة ملف: «عالم من العلماء والمفكرين».

وثائق وصور: ١ ـ «المعلم المحاضر وسط تلاميذه».

٢ ـ «الرياضيات».

٣ ـ «سقراط ومعه تلميذان في زي عربي».

٤ ـ «الاسطرلاب».

٥ ــ «ابن سينا والسرطان».

٦ ــ مخطوط عربي من القرن الثالث عشر الميلادي «زيارة الطبيب».

وبين هذين النقيضين نجد أن بورداس وبيلان يتعرضان للموضوع في نطاق محدود من الصفحات: بورداس صفحة ونصف وبيلان صفحة مضافاً إليها فقرة، وتشغل الصورة والوثائق الجانب الأكبر منها:

بورداس (ت ١٣) للسنة الخامسة: «العلوم والثقافات الإسلامية» «حول العلوم المتطورة جداً» نص من نصف صفحة. وكذلك بيلان (ت ١٥) للسنة الخامسة: «الحضارة الإسلامية» «شغف المعرفة» (صفحة).

يوجد إذن تردد واضح حول تحديد إسهامات الإسلام وحول مدى أهميتها.

ويوجد أيضاً تباين بين الناشرين حول كيفية تقديم موضوع انقسام العالم الإسلامي وحول حضارة التنوع. فبعضهم مثل ناتان (ت ٢٣ للسنة الثانية) يشدد على الانقسامات الدينية داخل الإسلام، ويدعوها تارة بـ «الانقسامات» وتارة أخرى بـ «التنوع»:

ــ «إسلام واحد أو إسلامات».

ــ «الشيعة والسنة ــ تهديد لوحدة الإسلام».

ــ «غير المسلمين».

ــ «الجماعة الإسلامية: وحدة وتنوع».

ــ «الانقسامات الدينية (الخوارج والسنة والشيعة).

ــ «مجتمع بلا مساواة: المحميون من اليهود والمسيحيين»(١٢)

وفي المقابل نجد أن بيلان وبورداس لا يبرزان هذا الجانب للإسلام سواء في العناوين أو في الوثائق، ويشيران إليه كتنوع وانقسام بين مختلف الفرق الإسلامية وبين المسلمين وغير المسلمين. ومع هذا لا يشير أي كتاب إلى مظهر آخر هو التنوع العرقي واللغوي في العالم الإسلامي، وهذا التنوع كان أساساً للاختلاف بين الدول والأقاليم. فاختفت من العناوين والوثائق الإشارة إلى المناطق اللغوية والثقافية في العالم الإسلامي من تركية وعربية وزنجية وإيرانية وكردية وأفغانية وهندية، كما أن الخرائط والنصوص لا تشير إليها إلا نادراً.

ويمكن القول ــ منذ الآن وبغير تبسيط مبالغ فيه ــ إننا إذا أخذنا باللهجة العامة للعناوين نجد أن المؤلفين يشددون على الأبعاد الدينية والسياسية والحضارية للحضارة الإسلامية دون

---

(١٢) كتاب السنة الثانية للناشر نفسه لا يعوض عن النقص. والفصل ٤٨ المخصص للعالم الإسلامي لا يعالج هذا الجانب ويقتصر على «استعارات الإسلام (الحالي) من الغرب» و«حدود هذه الاستعارات» (صفحتان).

أبعادها الثقافية واللغوية والتاريخية، وأنهم يهتمون بالمبادلات والنقل والديكور أكثر من اهتمامهم بالإنتاج والخلق، وهذا القول ليس إلا إحساساً ناتجاً عن الإطار العام، وسيمكننا بعد تحليل النصوص والصور تطوير هذه المعطيات الأولية أو تصحيحها.

وبعد أن تعرضنا في ما سبق لنواحي التركيز في العناوين فهل تكشف نبرتها عن رؤى مختلفة للإسلام؟ هل تعبر النبرة المؤيدة أو المعادية عن رؤى متعارضة للإسلام وعن نزعات مختلفة للمؤلفين؟

ب ــ رؤيتان متعارضتان للإسلام وفقاً للنبرة العامة في العناوين

إذا اكتفينا بمقارنة النبرة البادية في العناوين الأصلية والفرعية المتعلقة بالإسلام، يمكن حتى قبل أن نحلل النصوص استخلاص رؤيتين مختلفتين للإسلام ينقسم معها الناشرون وكتبهم إلى مجموعتين:

تقديم إيجابي يتسم بالتأييد ولكن دون مجاملة، ويأتي على رأس هذا الاتجاه هاشيت ويليه بورداس، ثم تقديم آخر سلبي يتصف بالبرود وأحياناً بالعدائية ويمثله ناتان. وبين هذين الاتجاهين يقف بيلان محايداً ومتحفظاً.

(١) تقديم إيجابي للإسلام: مؤيّد بغير مجاملة

على رأس هذه الرؤية تأتي دار هاشيت التي تقدم الحضارة الإسلامية بطريقة إيجابية من حيث «إسهاماتها» البالغة ودورها كجسر يصل بين العصور القديمة والعصر الوسيط الغربي كما يصل بين الشرق الأقصى والغرب.

هاشيت (ت ٢٥) للسنة الثانية: «إسهامات الحضارة الإسلامية».

«جسر بين العصور القديمة والعالم الحديث».

«إنجاز فائق في الترجمة».

«العربية لغة عالمية».

«إسهامات علمية ذات شأن في الرياضيات والفلك والطب والكيمياء والفلسفة والجغرافيا والتاريخ».

«فن أصيل».

«أوروبا في مدرسة العرب».

ويتجلى هذا التقديم المؤيد الذي يرفع من قيمة الإسلام[١٣] في اختيار الكلمات في العناوين وفي الوثائق المنتقاة بشكل يرمي إلى استبعاد القوالب الشائعة وإلى التقريب بين

---

(١٣) تهدف إلى دحض القوالب الشائعة وإلى التقريب بين الحضارتين المسيحية الغربية والإسلامية.

الحضارات المسيحية الغربية والإسلامية:

«الإسلام دين غير جبري». «إسهامات علمية ذات شأن». «فريدريك الثاني أمير مسيحي مؤيد للإسلام» «نبيّ مسموع الكلمة». «السمات الأصيلة للحضارة الإسلامية». «غزاة بارعون».

يضاف إلى ما سبق رؤية ذات طابع نضالي:

«النهضة الأدبية». «نحو إسلام حديث». «ضد إذلال المرأة». «ضد الجهل».

ويشترك بورداس في هذه النظرة المواتية ولكن في حدود أضيق، فنجد أن ٨٠ بالمئة من عناوينه ذات طابع محايد يقابلها ٢٠ بالمئة ذات طابع إيجابي ترفع من شأن الإسلام، في حين لم يرد فيها أي عنوان معاد للإسلام:

«فائدة القرآن». «توسع سريع ودائم». «علوم على قدر كبير من التطور». «صناعات دقيقة». «يقظة الإسلام». «العلم الإسلامي». «الإسلام في القرن التاسع عشر: هبوط أو نهضة». «التأثير العربي وإثراء الحضارة الغربية».

أما بيلان فلا يمكن تصنيفه بين أصحاب هذه الرؤية، فنبرة عناوينه ليست عدائية أو سلبية ولكنها أقرب إلى أن تكون محايدة.

والنظرة المؤيدة للإسلام لا تتضمن مع هذا مجاملة، فإن كثيراً من عناوينها تحمل طابع النقد وتتخذ موقفاً ضد بعض جوانبه التي تراها سلبية:

«الشيخوخة الفكرية في الامبراطورية العثمانية». «مجتمع اللامساواة (المحميون)». «من الأصول البعيدة للحروب الصليبية: اضطهاد المسيحيين بواسطة الحاكم (الفاطمي) سلطان مصر». «الانقسامات الدينية ـ «الفرق».

(٢) تقديم غير مؤيّد للإسلام

ناتان وحده هو الذي قدم، في الكتابين الصادرين عنه للسنتين الخامسة والثانية، الإسلام بطريقة سلبية غير مؤيدة بل وأحياناً عدائية من حيث النبرة السائدة في ٣٠ بالمئة من عناوينه. فنجده يركز على الانقسامات الداخلية في الإسلام دون الجوانب التي تضفي عليه طابع الوحدة:

«السنة والشيعة: تهديد لوحدة الإسلام»: «إسلام واحد أو عدة إسلامات».

«الأقليات اليهودية والمسيحية: وضع دوني واضطهاد». «نحو انقسام جديد للمجتمع».

«عالم مجزأ وما زال قوياً» (١٨٠٠).

رؤية باردة تصبح أحياناً عدائية، تبرز في عناوينها تعارضاً مزدوجاً: بين الغرب والعالم الإسلامي من ناحية، وبين الأديان التوحيدية الثلاثة من ناحية أخرى. بل وتعمل بعض العناوين

الحمقاء على التشكيك في صدق الممارسة الدينية وفي حقيقة الوحي الإسلامي:

«الصيام: ممارسة دينية أم تأكيد ثقافي للذات». «محمد يقابل قسيساً مسيحياً شمال بلاد العرب». «محمد يضع الحجر الأسود في عباءته». «نظرة الغرب إلى العالم الإسلامي: سوء معرفة بالإسلام وخوف منه حتى القرن ١٥». «الميل إلى التجوال داخل المجتمعات الإسلامية». «تقهقر الإسلام في القرن ١٩». «التوسع الظافر للإسلام». «الديانات اليهودية والمسيحية والإسلامية: ثلاث ديانات توحيدية لا تستطيع الوصول إلى تفاهم».

إلا أن الجانب الأكبر من العناوين (٧٠ بالمئة منها) يحتفظ بمدلول حيادي، ومن الملفت للنظر لدى هذا الناشر الغياب الكامل تقريباً للعناوين ذات النبرة الإيجابية أو الصديقة[١٤].

ولا نستطيع من مجرد النبرة التي تتخلل العناوين وموضوعاتها استخلاص أي شيء عن مضمون النصوص، ففي كلتا الحالتين المتضادتين، الرؤية الإيجابية أو السلبية للإسلام، يحتفظ ٥٠ إلى ٧٠ بالمئة من العناوين بنبرة محايدة. وستتيح لنا الوثائق المصاحبة بعد تحليلها التعرف أكثر على صورة الإسلام في كتب المرحلة الثانوية، وتأكيد أو نفي الانطباع الأول الناتج من تحليل العناوين.

٢ ـــ الإسلام من خلال الوثائق المختارة:

استشراق أو ابتعاد عن الذات

إن اختيار الوثائق المصاحبة للنصوص المتعلقة بالإسلام له مدلول يكمل نتائج تحليل العناوين. ويتضح من التحليل المقارن لطبيعة الوثائق وجود اتجاهين واضحين: فيفضل بعض المؤلفين والناشرين الوثائق المترجمة ذات المصدر العربي. ويفضل آخرون وثائق لمؤلفين غربيين مستشرقين. ويعبر الاتجاه الأول عن اهتمام بالآخر وابتعاد عن الذات في حين أن الاتجاه الثاني استشراقي ينظر من الخارج إلى الحضارة محل البحث. ويحدد الجدول (٤ ـ ١) الوارد في الصفحة التالية توزيع الوثائق المتعلقة بالإسلام حسب مصدرها وتبعاً للناشرين.

---

(١٤) الاستثناء الوحيد نجده في مجال الفنون حيث جاء العنوان بنبرة ايجابية، فيها إعجاب: «ازدهار فني لامع».

الجدول رقم (٤ ــ ١)

توزيع الوثائق المتعلقة بالإسلام عند كل ناشر حسب مصدرها(*)

المصدر	بورداس (خامس وثاني)	هاشيت (ثاني)	ناثان (خامس وثاني)
ألف ليلة وليلة	١	-	٣
القرآن	١٠ سور	٣ سور	-
مؤلفون عرب قدماء ومحدثون	٨ (ابن بطوطة، ابن خلدون، ابن جبير، اليعقوبي، عبد القادر... إلخ)	١١ (ابن جبير، المقريزي، ابن الجوزي، المقدسي، الأندلسي، واصف، راوندي، قاسم أمين، محمد عبده... الخ)	٤ (الخوارزمي، ابن العربي، ابن سينا، ابن بطوطة)
مؤلفون غربيون مستشرقون	-	—	٩ (Luce Pietri C.Cahen Ch. Dufourq V. Monteil L. Gardet R. Lewis M. Rodinson, Arnaldez, A. Miquel)
موظفون في المستعمرات	-	٣ ــ (بارون دي توت قنصل عام فرنسا في مصر الجنرال بوجو)	
المجموع	١٩	١٧	١٦

(*) بيلان (للسنتين السادسة والخامسة) لا يتضمن أية وثائق.

الابتعاد عن الذات: معظم الوثائق في كتب بورداس وهاشيت عربية: مقتطفات مترجمة من القرآن، نصوص لبعض العلماء والفقهاء والمفكرين من العرب المعروفين من القدماء والمحدثين، ولا نجد عند هاشيت إلا قليلاً جداً من الوثائق ذات الأصل الغربي، وهو في هذه الحالة يفضل اختيار تقارير موظفي المستعمرات (تمثل ١٨ بالمئة) . ويخصص بورداس ــ بين الوثائق ذات الأصل العربي ــ مكان الصدارة للقرآن الذي يعتبره مصدراً لمعرفة الإسلام يزيد في أهميته على المؤلفين العرب القدماء (٥٥ بالمئة و٤٥ بالمئة)، أما هاشيت فيفضل الاستناد إلى

المؤلفين العرب القدماء (٦٤ بالمئة) ويترك مكاناً محدوداً للسور القرآنية (١٨ بالمئة). والمؤلفون لدى كل من هذين الناشرين لا يوردون شيئاً عن المستشرقين أو المستعربين الغربيين. فهم يفضلون الوثيقة الأصلية التي تقدم وجهة نظر الإسلام حول نفسه(١٥) أكثر من النظرة الخارجية التي قد تصبح في هذه الحالة الدقيقة بعيدة و«غير واضحة»، وقد أسمينا هذه النظرة «ابتعاداً عن الذات» في مقابل النظرة الأخرى التي تقوم على التمحور حول الذات. هذا الاهتمام بالابتعاد عن الذات الذي يتميز به كل من بورداس وهاشيت يتوافق .مع النظرة المؤيدة للإسلام التي ظهرت في العناوين.

الاستشراق: أما ناتان فهو يختار وثائق عن الإسلام ذات طابع مختلف تماماً. فلا نجد عنده مصدراً قرآنياً كما لا نجد إلا قلة من مقتطفات مأخوذة عن علماء وفقهاء عرب أو مسلمين قدماء (٢٥ بالمئة)، ويختار بعض المقتطفات الغربية من **ألف ليلة وليلة** التي تبدو نشازاً في كتاب تاريخ للمرحلة الثانوية (١٨ بالمئة)، ونلاحظ عنده بصفة خاصة غلبة للوثائق الغربية المأخوذة عن مستشرقين معروفين (٥٧ بالمئة) وهو ما يختلف فيه بصفة أساسية عن الاتجاه الآخر. وهذا الاختيار يعطي للإسلام عند ناتان طابع الاستشراق والتغريب. وإننا لنتذكر الطابع الذي ساد على العناوين لدى هذا الناشر والذي تميز بالنبرة الحيادية أو السلبية التي تترك لدى القارىء تأثيراً محايداً أو معادياً أو غير مؤيّد مما لا بد وأن يؤثر في قراءة النص المرافق.

ويثير هذا الوضع مسألة العلاقة بين النص وبين إطاره المكتوب: هل يوجد تكامل بين الاثنين؟ هل سينتج من تحليل النصوص الواردة في المجموعة عن الإسلام وجود نظرات متعارضة إلى الإسلام كتلك التي بدت في الإطار المكتوب من عناوين ووثائق؟ أم أن النصوص تخضع بحكم التفصيل الوارد فيها والاستقلال النسبي(١٦) لمؤلفيها لدينامية أخرى مختلفة؟

ثالثاً: الإسلام من قرب: تحليل النصوص المتعلقة بالإسلام

اتضح بعد القراءة الأولى لنصوص المجموعة وبعد حصر المفردات ذات المدلول الإسلامي أو العربي الصريح أن الكلمات المفتاحية في مادة الإسلام التي وردت في الكتب لا تختلف بين كتاب وآخر وأن عددها محدود نسبياً، مما يشير إلى فقر نسبي في استخدام المفردات الإسلامية والعربية. ونورد فيما يلي بياناً بهذه المفردات وبعدد الكتب التي جاءت كل منها فيها. وانصب تحليل دلالة (analyse sémantique) المفردات المشتركة بين كل الكتب أو بعضها، مع استبعاد الكلمات التي لم تظهر إلا في كتاب واحد حيث انها لا تمثل المجموع.

(١٥) انظر: Denis Gril, «Savoir, science et culture en Islam,» *Historiens et géographes*, no. 308 (mars 1986), pp. 875 - 880.

(١٦) تراعي العناوين الرئيسية والفرعية بدرجة أكبر الأقسام المقترحة في برامج وزارة التربية.

بيان بالمفردات ذات الطابع العربي الإسلامي الصريح في كتب المجموعة

المفردة	عدد الكتب التي وردت فيها
«العرب»	٧
«المسلمون»	٥
«الأمة»	٢
«العرب Les Sarrasins	٢
«المور Les Maures	١
«البربر Les Berbères	١
«الإسلام»	٧
«العالم الإسلامي»	٦
«العالم العربي»	١
«الامبراطورية الإسلامية»	٢
«الامبراطورية العربية»	١
«الحضارة العربية»	١

والكلمات المفتاحية التي ستخضع للتحليل هي تلك التي ظهرت في أكبر عدد من كتب المجموعة، ونوردها في ما يلي مرتبة حسب عدد الكتب التي ظهرت فيها:

«العرب»	٧
«الإسلام»	٧
«العالم الإسلامي»	٦
«المسلمون»	٥

وقمنا بحصر سياق استخدام كل كلمة مفتاحية في كامل المجموعة، وتمكنا بالتالي من ترتيبها حسب نسبة تكرارها وتبعاً لكل دار من دور النشر. ونقدم هذا الترتيب في الجدول التالي وهو لا يعطي إلا فكرة عن أهمية المجال الدلالي لكل كلمة منها، وعن نوع العلاقات القائمة بينها من حيث وجودها معاً أو استبعاد بعضها لبعض. وكذلك تم حصر الصفات «عربي» و«إسلامي» وتحليلها مع المركب الاسمي المتصل بها.

الجدول رقم (٤ ـــ ٢)
تكرار وتوزيع الكلمات المفتاحية في مادة الإسلام في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية

الكلمات المفتاحية	بورداس	هاشيت	ناتان	بيلان
مفاهيم كلية ـ ١٩٤: «إسلام» وحضارة «إسلامية» ١٣٨	٥٧	٣٠	٣٨	١٣
«عالم إسلامي» ٥٦	١٤	١٦	٢٤	٢

يتبع

تابع الجدول رقم (٤ ـــ ٢)

فاعلون ـ ١٨٧:				
«العرب» «عربي» ٩١	٢٠	٣٢	٢٩	١٠
«المسلمون» «مسلم» ٩٦	٤٦	١٥	١٣	٢٢
٧ كتب	كتابان ١٣٧	كتاب واحد ٩٣	كتابان ١٠٤	كتابان ٤٧

بعض الملاحظات المتعلقة بمدى تردد الكلمات المفتاحية

ـ المفردتان «إسلام» و«حضارة إسلامية»(١٧) اللتان تم تحليلهما معاً تتميزان بأعلى نسبة من التكرار سواء بالقياس إلى المفردات الأخرى أو في كتب كل ناشر على حدة. ومفردة «إسلام» تشير إلى «الدين» أو «الحضارة» أو «الثقافة» أو إلى الثلاثة معاً. ولذلك ألحقنا بها مفردة «الحضارة الإسلامية».

ـ ويمكن ملاحظة عدم وجود علاقة ذات مغزى وإن كانت محدودة بين مفردتي «المسلم» و«العربي». ونسبة هذه العلاقة عند بورداس وبيلان ٢:١ لصالح مفردة «المسلم»، وبالعكس ١:٢ عند هاشيت وناتان لصالح مفردة «العربي». ويتضح من هذا أنه كلما ازداد اتجاه الناشر إلى استخدام مفردة «المسلم» قلَّ اتجاهه إلى استخدام مفردة «العربي» (بورداس وبيلان) والعكس بالعكس (هاشيت وناتان). وقد يعني هذا وجود ترادف بين المعنيين أي تماثل أو تقاطع بين حقول دلالة المفردتين (المشاركات والمعاكسات نفسها)، وسنقوم بالتحقق من هذا من خلال تحليل هذه الحقول.

ـ إن مفردة «عربي» سواء كانت اسماً أو صفة لها من حيث مدى التكرار الأهمية نفسها التي لـ «المسلم» أو «الإسلامي» في حين لا تظهر مفردة «الحضارة العربية»(١٨) إلا مرة واحدة في المجموعة وفي سياق ثانوي:

«كانت لأفريقيا السوداء في القرن الخامس عشر علاقات متوازنة مع الحضارة العربية» (ناتان للسنة الثانية ت ٢٣ ص ٤٢٢).

ويبدو أن المفردة «عربي» والمفردة «حضارة» متناقضتان في المجموعة، ولا تظهران إلا نادراً جداً في سياق واحد. بل إن أكثر الناشرين إيجابية نحو الإسلام (من حيث تحليل العناوين) والذي يعترف بأنه «كان للعرب في السابق حضارة لامعة»(١٩) يفضل استخدام مفردة

---

(١٧) إن مفردة «الحضارة الإسلامية» لا ترد إلا تسع مرات لدى ناشرين اثنين: بورداس (٣ مرات) وهاشيت (٦ مرات)، وبالتالي لم نقم بتحليلها على حدة.

(١٨) يفضل بورداس استخدام المفردة «التقاليد العربية» وهي أكثر تحديداً وتعتبر عنصراً من عناصر «الحضارة الإسلامية»: «التقاليد العربية تلعب دوراً جوهرياً في الحضارة الاسلامية (الجزيرة العربية ومكة والقرآن واللغة العربية) وتعتبر مصدراً للوحدة المرجوة». انظر: بورداس للسنة الثانية: ت ٢٤ (ب)، ص ٣.

(١٩) انظر: هاشيت للسنة الثانية: ت ٢٥ (هـ)، ص ٣٠٣.

«الحضارة الإسلامية» ولا يخصص للعرب إلا مفردة ذات طابع عام هي «الثقافة العربية»:

«الثقافة العربية بعد المغول» (ص ٣٠٠ ت ٢٥) «ازداد حماس أوروبا للثقافة العربية وللميراث اليوناني من خلالها» (ص ٣١١).

ولا بد من أن نضيف أن مفردة «الحضارة الإسلامية» لا تستخدم استخداماً واسعاً في كتب المجموعة: فيتجاهل ناشران هذا التعبير والناشران الآخران (هاشيت وبورداس) يستخدمانه استخداماً نادراً، (٩ مرات) ويفضلون كلهم استخدام المفردة الكلية «الإسلام» وهي مفردة متعددة المعاني كما سيتضح من تحليل مجالاتها الدلالية.

وبعد أن تعرضنا للارتباطات السياقية للكلمات المفتاحية المحددة، قمنا بتصنيف عناصر مجالاتها الدلالية: (الصفات والمشاركات والمعاكسات والأفعال)[٢٠] وإعادة تجميعها وفق المجالات الدينية والثقافية والسياسية والعسكرية والاقتصادية والعلمية والفنية. وبإجراء مقارنة بين مختلف الفئات الدلالية التي حصلنا علينا تبعاً للمؤلفين ولدور النشر اتضح أن بعض السمات المنسوبة إلى الإسلام تكون محلاً لاختلاف في الرأي في حين أن بعضها الآخر يكون متفقاً عليه. وتنصب عناصر الاختلاف والتقييم المتعارض على:

أ ـ تسامح أو تعصب الإسلام.

ب ـ الطابع الإنتاجي أو غير الإنتاجي للحضارة الإسلامية.

ج ـ طبيعة المساهمات العلمية لهذه الحضارة.

أما نقاط التقارب فتتعلق بسمات أكثر عدداً مما يبين أن نواحي الاتفاق بين المؤلفين حول صورة الإسلام أكثر أهمية وأن نواحي تعارضهم وتشكيكهم أقل اتساعاً. وتنصب نقاط التقارب في السمات التالية:

أ ـ الإسلام كدين: أصله وتعاليمه.

ب ـ التوسع العسكري السريع للإسلام.

ج ـ الانقسام السياسي للإسلام.

د ـ أحادية الكتلة الثقافية والعرقية في الإسلام.

هـ ـ الإسهام الفني للحضارة الإسلامية.

و ـ الحضارة الحضرية والمبادلات.

ز ـ مجتمع عبودي.

---

(٢٠) انظر: Robin, *Histoire et linguistique.*

١ ــ الاختلافات بين النصوص في تقديم الإسلام

أ ــ تسامح أو تعصب

انقسمت الكتب حول تسامح الإسلام انقساماً كبيراً. فبعضها يؤكد على الفور تعصب الإسلام تجاه الأديان الأخرى، مؤسساً ذلك إما على النص القرآني (ناتان) أو على المدرسة الفعلية في الإسلام المتعارضة مع ظاهره (بيلان):

«كان الإسلام يعلن بصفة عامة تسامحاً كبيراً في مسائل العقيدة». (ت ١٥ بيلان ص ٥٢).

إن استخدام الفعل «يعلن afficher» يعبر مبدئياً عن الشك لدى المؤلف، ويزول الشك في كتاب آخر للناشر نفسه حيث يبرز ويعمم الممارسة العملية للإسلام التي تقوم على التعصب:

«عمد المسلمون إلى أسلمة المسيحيين في البلدان المجاورة» (بيلان ت ١٢ ص ٢٠٠).

«لقد فرض العرب في كل مكان دينهم وعاداتهم ولغتهم بل وتقويمهم» (بيلان ت ١٢ ص ٢٠٠).

أما الناشر الآخر (ناتان) فيؤكد التعصّب الكامل للإسلام في كتاب للسنة الثانية مؤسساً هذا التعصب على القرآن دون ذكر أية آية قرآنية لتعزيز هذا القول. (وهذا الناشر كما سبق أن رأينا لا يورد ضمن الوثائق التي يستند إليها إلا أقوال المستشرقين ومقتطفات من ألف ليلة وليلة وبعض المؤلفين العرب من القدماء)، وهو على أية حال يتناقض مع نفسه في كتاب السنة الخامسة إذ يقر بوجود استثناء بالنسبة إلى «أهل الكتاب»، ولكن سرعان ما يقلل من أهميته، إذ يؤكد أنه لم ينشأ عن روح التسامح ولكن فرضه السعي إلى الكسب المادي:

«يرفض القرآن أي دين آخر غير الإسلام» ويسعى إلى «فرض الإسلام على غير المؤمنين بالقوة» (ناتان ت ٢٣ ص ٧٣).

«أظهر الفاتحون العرب بعض التسامح نحو أهل الكتاب من اليهود والمسيحيين بشرط أن يدفعوا الجزية لأسيادهم العرب» (ناتان ت ١٤ ص ١٢٩).

أما أنصار التسامح في الإسلام فهم ينقسمون إلى اتجاهين:

الاتجاه **الأول** يعترف بوجود تسامح ديني في الإسلام قاصر على المسيحيين ويقر أيضاً احترام الإسلام للخصائص القومية والثقافية للشعوب الخاضعة: «كان الإسلام ــ على عكس الهيمنة الفارسية والبيزنطية ــ لا يعارض الخصائص القومية للشعوب الخاضعة، كما كان لا يعارض المسيحيين؛ فاحتفظت هذه الشعوب بلغتها وبينائها الاجتماعي وبأسلوب حياتها» (بورداس ت ٢٤ ص ٣٢٤).

والاتجاه الثاني يوسع من نطاق التسامح الديني للإسلام ليشمل كل الأديان التوحيدية. وهاشيت هو الناشر الوحيد الذي يوسع بدرجة كبيرة من نطاق التسامح في الإسلام في جميع مجالات الحياة الاجتماعية والثقافية والدينية، ولا يمكننا إلا أن نقارن بين هذا الموقف وموقف بيلان المذكور أعلاه والذي يؤكد العكس.

وهاشيت يجد حلاً لمعضلة التعصب والتسامح عن طريق التمييز بين موقف الإسلام من الشعوب المؤمنة بإله واحد والتي أعطيت حرية البقاء على دينها وموقفه من الشعوب الكافرة والمشركة (الوثنيين) التي أجبرت على الدخول في الإسلام. وقد قدم المؤلفون ـ ومن الواضح أنهم علمانيون ـ تفسيراً لهذا الموقف ذا طابع سياسي وهو حرص الإسلام على إقامة سلطة معترف بها أكثر من اهتمامه بالتبشير. «قام العرب بتخيير الكافرين بين الدخول في الإسلام أو الموت، ولكنهم احترموا اليهود والمسيحيين والزرادشتيين وكذلك الهندوس. فهم لم يسعوا إلى تحويل الناس عن دينهم ولكن إلى إقامة السلطة الإسلامية» (هاشيت ت ٢٥ ص ٢٩٤).

وللأسف لم يقدم المؤلفون شرحاً إضافياً نابعاً عن مبدأ أساسي في الدين الإسلامي: «**عقيدة التوحيد**»، وهذا المبدأ يفسر احترام الإسلام للعقائد التوحيدية ورفضه الكامل للشرك الذي كان المبرر لظهور الإسلام في شبه الجزيرة العربية.

ومن الملاحظ أن المؤلفين الذين يؤكدون تسامح الإسلام أكثرهم معرفة به (وتظهر هذه المعرفة الجيدة من التفاصيل التي يذكرونها والوثائق التي يرفقونها والجوانب غير المعروفة التي يقدمونها في كتبهم)، وعلى العكس من ذلك نلاحظ أن النصوص الأشد إيجازاً والأقل احتواء على التفاصيل الجديدة هي التي تخضع للقوالب الشائعة من قبيل «تعنت الإسلام وتعصبه»[(٢١)]. وإذا قارنا بين هذه النتائج وتلك التي استخلصتها جمعية «الإسلام والغرب»[(٢٢)] نلاحظ أن الفرق بينهما هو في تعدد المواقف وتناقضها في مجموعتنا، في حين أن اللجنة التي وضعت التقرير استنكرت «التأكيد المتسرع لتعصب الإسلام نحو الأديان الأخرى في الكتب المدرسية لعام ١٩٨٠ ـ ١٩٨١» مع استثناء حالة واحدة.

والملاحظ في كتبنا المدرسية هو أن المواقف تتراوح بين التعصب الكامل والتسامح الواسع (الديني والاجتماعي والثقافي) مروراً بمواقف وسطية، وهذا التعدد دلالة على مراجعة جدية

---

(٢١) لاحظ Glenn Perry في تحليل قام به لكتب الدراسات الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية، أن الإسلام يقدم أحياناً كدين قليل التسامح. انظر: اياد القزاز، «صورة الوطن العربي في المدارس الثانوية الأمريكية،» **المستقبل العربي**، السنة ٣، العدد ٢٦ (نيسان/ ابريل ١٩٨١)، ص ٢٣ ـ ٣٨.

(٢٢) المصدر نفسه، ص ١٥ و٢٤. يبدو أن المرة الوحيدة التي ذكر فيها تسامح الاسلام في هذه الكتب، ورد «التسامح» مقروناً «بالقسوة» وجرى تقديمه «كثمرة لحساب مكيافيلي هدف العرب من ورائه إلى جمع الضرائب من أهل الكتاب».

للقالب الذي يقوم على الفكرة المسبقة حول تعصب الإسلام، وهو الذي ظل لمدة طويلة يلطخ صورة الإسلام في الكتب المدرسية، وإن وجود التناقضات حتى في الكتب الصادرة عن الناشر نفسه مظهر لتنوع الآراء حول هذه السمة الهامة في الصورة الحالية للإسلام.

وفي النهاية نوجز فيما يلي هذا التدرج المشجع لمواقف الكتب المدرسية والناشرين حول تسامح وتعصب الإسلام:

- التعصب الكامل تجاه الإسلام (بيلان وناتان للسنة الثانية).
- تسامح ديني معلن مع تعصب فعلي في جميع المجالات (بيلان).
- تسامح قاصر على المسيحيين (بورداس).
- تسامح موسع في المجال الثقافي والاجتماعي (بورداس).
- تسامح ديني قاصر على أهل الكتاب (ناتان للسنة الخامسة).
- تسامح ديني نحو الموحدين مع تعصب ديني ضد المشركين (هاشيت للسنة الثانية).

وقد اقترح J.C. Garcin ـ رجل التاريخ المرموق والمتخصص في الإسلام والعالم الغربي الوسيط ـ حلاً لهذا اللغز بمناسبة تقييمه لكيفية تقديم الإسلام في كتب السنة الخامسة المدرسية، فشرح «**التسامح الإسلامي**» من خلال العوامل الاقتصادية والاجتماعية الشاملة: «كان المجتمع الإسلامي خلال المرحلة الكلاسيكية (من القرن السابع إلى القرن العاشر الميلادي) قائماً على حرية المبادلات وعلى الاقتصاد الحر، وكانت الروابط الثقافية بين مختلف المجتمعات حرة كذلك، وكان التسامح الإسلامي منذ البداية نتاجاً للمجتمع القائم على التعدد، مما استلزم احترام مختلف الأديان، واعتراف النظام الإسلامي بتنظيم مستقل لأحوالها وإن وضعها في وضع غير متساو»[(٢٣)].

ب ـ الإنتاج أو عدم الإنتاج في العالم الإسلامي

تنقسم الآراء هنا أيضاً، وأحياناً يكون الانقسام لدى الناشر نفسه. ويسترجع أحد الناشرين ـ ممن عرفوا مع هذا بالتقديم المؤيد للإسلام ـ أحد القوالب الاستعمارية القديمة التي ما زالت قائمة، حول الكسل الذي يميز العرب المسلمين ويجعلهم يستهلكون كثيراً ولا ينتجون إلا قليلاً[(٢٤)]. «العالم الإسلامي مستهلك هائل لا يعرف التصدير إلا قليلاً» (هاشيت للسنة الثانية ت ٢٥ ص ٢٩٦).

---

(٢٣) J.C. Garcin, «L'Enseignement de la civilisation de l'Islam: Les Interrogations actuelles et la place de l'Islam classique dans les programmes du secondaires,» *Historiens et géographes,* no. 308 (mars 1986), p. 883.

(٢٤) سبق لنا أن أشرنا إلى وجود هذا القالب عند تحليل كتب القراءة للمرحلة الابتدائية في الفصل الأول.

والمؤلف نفسه يؤكد في مكان آخر وجود تجارة وصناعات حرفية مزدهرة: «الحضارة الإسلامية طابعها حضري، وتحرص على الرخاء في المدن من خلال الصناعات الحرفية والتجارة» (المرجع السابق ص ٣١٠).

ويخلص من هذا أن المؤلف المذكور لا ينكر وجود الإنتاج ويرى أن المنتجات تتداول من خلال التجارة الداخلية في العالم الإسلامي. ويعارض مؤلف آخر هذا القول ويؤكد أن العالم الإسلامي ينتج بل ويصدر أيضاً إنتاجه إلى خارجه: «يبيع تجار العالم الإسلامي إلى الخارج منتجات الصناعات الحرفية الإسلامية» (ناتان ت ١٤ ص ١٣٥).

وظهرت الخلافات قوية أيضاً بالنسبة إلى المجال الزراعي، فيرى بعض الكتاب أن العرب لم ينتجوا ولم يبتكروا إلا قليلا، في حين يؤكد آخرون على العكس أن العرب حققوا ابتكارات كبيرة في تقنيات الإنتاج والري، وأن هذه الابتكارات مع هذا لم يترتب عليها أثر في تحويل الريف: «لم يجدد العرب كثيراً في الزراعة، ولكنهم مع هذا طوروا الري ووسعوا من نطاق تربية الحيوانات ونشروا في الخارج زراعة نباتات وأشجار الشرق» (هاشيت ت ٢٢٥ ص ٣١٠). «لم يغير العرب إلا قليلاً جداً في أوضاع الريف»، ثم يذكر بعد ذلك «ان العرب يشجعون انتشار تقنيات الري ويدخلون زراعة نباتات جديدة» (ناتان). «سمح الفتح العربي بنشر تقنيات الري وتطوير الزراعات الدقيقة» (بورداس للسنة الثانية ت ٢٤ ص ٣٢٤).

ولا يقدر أي مؤلف مدى الأهمية التي لا بد وأن يكون قد بلغها الإنتاج الزراعي بالقياس إلى إمكانات التوسع في الري وتطوير الزراعة الكثيفة في منطقة من العالم صحراوية إلى درجة كبيرة.

ولاحظ ج.س. جارسان ــ في مجال بحثه حول ما إذا كان توسع الإسلام قد أدى أو لم يؤدّ إلى تأخر الزراعة ــ أن الباحثين، شأنهم شأن الكتب المدرسية، يختلفون حول هذه النقطة: «فعند البعض مثل Xavier de Planhol، وكذلك أيضاً الباحثين الإسرائيليين تكون الإجابة عن هذا السؤال بنعم بسبب الطابع البدوي وقيم عدم الإنتاج في هذه الحضارة. وعند البعض الآخر من الباحثين مثل كلود كاهن Claude Cahen تكون الإجابة بلا خلال المرحلة الكلاسيكية (من القرن السابع إلى القرن العاشر)، وهؤلاء يرون أن التأخر الزراعي لم يحدث إلا متأخراً عند نهاية العصر الوسيط (القرنين الثالث عشر والرابع عشر) متلازماً مع التأخر العام والتحلل في العالم الإسلامي»(٢٥).

ج ــ الإسهامات العلمية للحضارة الإسلامية: ميراث أم اكتشافات جديدة؟

كنا قد تبينا عند تحليل العناوين وجود تفاوت في التقييم عند مختلف المؤلفين والناشرين

(٢٥) Garcin, Ibid., p. 883.

حول الإسهام العلمي للإسلام، ويؤكد التحليل المتعمق للنصوص من خلال الكلمات المفتاحية المتعلقة بالإسلام هذا الاختلاف ويجعله أكثر تحديداً.

يعترف غالبية المؤلفين بالتطور الثقافي والعلمي داخل الحضارة الإسلامية ويشددون عليه بنبرة ملائمة بصفة عامة:

«الحضارة الإسلامية تشجع العلم والفنون بصفة عامة» (بورداس ــ بيلان ــ هاشيت).

«العالم الإسلامي يحقق تطوراً ثقافياً كبيراً بين القرن الثامن والقرن الرابع عشر» (بورداس).

«كانت لدى المسلمين مكتبات كثيرة» (ناتان).

وتظهر الخلافات بين الناشرين والمؤلفين عند تقييم **الإسهام الخاص** «للعرب» أو «للمسلمين» في هذا التطور العلمي والثقافي. ولقد قمنا بتحليل الحقول الدلالية المتعلقة بهذا الإسهام وأجرينا مقارنة بين الأفعال التي تعبّر عن هذا الإسهام في المجالات العلمية والثقافية التي ترد مقرونة بهذه الأفعال.

وسنقدم في الجدول رقم (٤ ــ ٣) أول المركبات الفعلية كما وردت في النصوص، ثم نعيد تجميعها وفقاً لمختلف مراحل التطور العلمي، مع إيضاح توزيعها تبعاً لدور النشر المختلفة. ولقد جمعنا هذه المركبات الفعلية دون اعتبار لترتيب ورودها في مختلف النصوص، ولكن على أساس ترتيب تابع لعملية التطور العلمي ذاتها، بدءاً من **الاستعارة** أي الإسهامات المنقولة عن الحضارات الأخرى والتي تسميها النصوص **«ميراثاً»** حتى **النقل** إلى الآخرين، مروراً بـ **«الاستخدام»** و**«الحفاظ»** و**«التطوير»** و**«الاكتشافات الجديدة»** و**«الإبداع»**.

ونقدم في الجدول رقم (٤ ــ ٤) المجالات العلمية والثقافية التي ساهمت فيها الحضارة الإسلامية وتوزيعها حسب دور النشر.

الجدول رقم (٤ ــ ٣)

درجة ونوعية مساهمة الحضارة الإسلامية في التطور العلمي

المركبات الفعلية كما وردت	مراتب التجميع	دور النشر
الفاعل: «العرب» «المسلمون» «الحضارة الإسلامية» «الحضارة العربية» «العالم الإسلامي»		
	أفعال لا تتضمن إسهاماً	
١ ــ «اتصل» «جمع» «ورث»	١ ــ ورث (أخذ)	بيلان ــ ناتان (وثيقة) هاشيت ــ بورداس
٢ ــ «حافظ»	٢ ــ حافظ	بيلان ــ ناتان (وثيقة)
٣ ــ «اتخذ» «استخدم»	٣ ــ استخدم	ناتان (وثيقة) ــ بورداس
	أفعال تتضمن إسهاماً	
٤ ــ «ترجم»	٤ ــ حوّل	هاشيت ــ بورداس
٥ ــ «طور» «دفع إلى الأمام» «عمل على تقدم» «عمل على تحسين»	٥ ــ طوّر	هاشيت ــ بورداس
٦ ــ «أجرى أبحاثاً جديدة» «كانت لهم إسهامات علمية كبيرة» «اخترعوا الجبر وحساب المثلثات»	٦ ــ ابتكر ــ أبدع	هاشيت ــ بورداس
٧ ــ «نقل» «وسيط» «مركز اتصال مع أوروبا والغرب»	٧ ــ نقل	هاشيت ــ بورداس ناتان

الجدول رقم (٤ ــ ٤)

مساهمات العرب في التطور العلمي والثقافي حسب دور النشر

المجالات العلمية والثقافية	دور النشر	الأفعال
«العلوم والفنون»	بيلان	لا شيء في النصوص ــ بعض الوثائق إلغاء الأفعال والفاعلين. (شجع)
«مكتبات جديدة»	ناتان	ساهم
«مؤلفات علمية وأدبية لعلماء في جميع التخصصات» «الطب والجراحة والاسطرلاب»	ناتان	ساهم ــ دون إسناد واضح لفاعلين مسلمين أو عرب ــ إلغاء الفاعلين والأفعال.
«نماذج متعددة في الملاحة»	ناتان	استخدم (٣)
«العلوم والفنون»	هاشيت	شجع
«الجغرافيا: الخرائط الاسطرلاب حساب المثلثات ــ التشخيص ــ العيادي»	هاشيت	طور (٥)
«الرياضيات ــ الفلك ــ الطب ــ الكيمياء»	هاشيت	أبدع (٦)
«الفلسفة ــ الجغرافيا ــ العلوم ــ البوصلة»	هاشيت	نقل (٧)
«العلوم والفنون»	بورداس	شجع
«الاستخدام الهندي للأرقام والصفر»	بورداس	استخدم ــ اتخذ (٣)
«البوصلة»		ورث (١)
«الجبر ــ الهندسة ــ العلوم ــ الطب»	بورداس	طور (٥)
«إنجازات فنية في العمارة»	بورداس	أبدع (٦)
«الجبر والهندسة»		

يتبين من القراءة المقارنة للجدولين وجود اختلاف واضح بين مجموعتين من الناشرين. فنجد أن بورداس وهاشيت يبرزان وحدهما إسهام الحضارة العربية أو الإسلامية في تطور العلوم وفي إبداع فروع علمية جديدة، ويسردان مختلف مجالات هذا النشاط المجدّد والإبداعي. ونجد النبرة عندهما إيجابية للغاية والفاعل محدد تحديداً واضحاً. ونورد فيما يلي أكثر الأمثلة وضوحاً:

«طوّر المسلمون الجبر والهندسة» (بورداس).

«حقق العرب تقدماً في تشخيص الأمراض والفحص العيادي» (هاشيت).

«أتقن العرب إنجازات تقنية مختلفة مثل الاسطرلاب» (هاشيت).

«حقق المسلمون انتصارات تقنية في العمارة» (بورداس).

«المسلمون هم الذين اخترعوا الجبر وحساب المثلثات» (بورداس).

«كان للعرب إسهامات علمية بارزة في الرياضيات والطب والكيمياء والفلسفة والجغرافيا والتاريخ» (هاشيت).

ويبين هذان الناشران مع هذا ما استعاره العرب من الحضارات الأخرى، ويبرزان أهمية التركة الإغريقية والهندية في الإسهام العلمي والثقافي لـ «العرب» أو «المسلمين»:

«تطعم العلم العربي «بتركة ثرية من العلم الإغريقي والإيراني ومن الفلسفة الإغريقية والهندية» (بورداس).

«كان العرب أساساً هم ورثة الإغريق في الفلسفة والعلوم» (هاشيت).

«لقد كانت لهم اتصالات بالعالم الآسيوي وورثوا عنه بعض الاكتشافات مثل البوصلة» (بورداس).

«ميراث الإغريق عبر الثقافة العربية» (هاشيت).

أما لدى ناتان وبيلان فيبدو دور العرب أو المسلمين في المجال الثقافي والعلمي أضيق بدرجة كبيرة. فنلحظ فقراً في استخدام الأفعال وميلاً إلى محوها كما نلحظ غياب وعدم تحديد الفاعلين وعمومية المجالات التي يشيرون إليها (علم، ثقافة، فنون) أو المبالغة في تحديدها (الاسطرلاب، مختلف نماذج الملاحة). وقد أدت هذه التحديدات الحصرية الثلاثة إلى تقليص الإسهام العلمي والثقافي عندهما إلى مجرد وراثة اكتشافات الحضارات الإغريقية والآسيوية والمحافظة عليها أولاً، ثم نقلها كما هي إلى الحضارة الأوروبية. بل إن بيلان يضيّق بدرجة أكبر من هذا الإسهام فيتناسى المرحلة الأخيرة من العملية ويقف عند الدور التابع للمسلمين، وهو مجرد دور المحافظة على إسهامات الآخرين:

«لقد كان المسلمون قبل كل شيء هم الحافظون للعلم الإغريقي القديم» (بيلان).

«لقد أثروا العلم الإغريقي القديم عن طريق اتصالهم بالهنود» (بيلان)

«ورثت الحضارة العربية التقاليد الحضرية للعالم القديم المتوسطي» (ناتان).

«كانت الثقافة القديمة محفوظة حفظاً جيداً في المخطوطات العربية» (ناتان).

«أبدى العلماء المسلمون اهتماماً خاصاً بالعلم وبالفلسفة الإغريقية» (ناتان).

وهكذا لا ينسب إلى الحضارة الإسلامية أي اكتشاف جديد أو إسهام أو ابتكار علمي، وعلى أكثر تقدير يعترف بيلان أنها «شجعت العلوم والفنون»، وفي وثيقة ملحقة يقر أن العرب

كانت لديهم مكتبات عديدة إلا أن «الأعمال العلمية والأدبية المجمعة فيها كانت لعلماء من كل العقائد»، وكان الاسم الوحيد الذي ورد ذكره هو اسم «الطبيب المسيحي اسحق بن حنين»[(٢٦)]. إلا أن النص يسكت عن مضمون ومدى اتساع ومجالات هذه الأعمال العلمية والأدبية.

وتظهر الخلافات بين وجهتي النظر عند مستوى عملية النقل إلى الغرب وهي المرحلة الأخيرة من العملية الثقافية والعلمية للحضارة الإسلامية، فيؤكد ناتان من جديد على دور الإسلام التابع كوسيط يكتفي «بالحفاظ»، وحتى هو لا ينقل بنفسه ولكن الغرب هو صاحب الدور الفاعل في استعادة ما كان أصلاً من حقه:

«لقد نجح أدباء الغرب في استعادة جانب كبير من الثقافة القديمة المحفوظة في المخطوطات العربية» (ناتان ت ٢٣ للسنة الثانية ص ٧٣).

ويقلب بورداس بنبرة عكسية تماماً ترتيب هذه العلاقة ومضمونها ويؤكد الدور الخلاق للعالم الإسلامي ناسباً إليه علماً ذاتياً «علمه» ودوراً فعالاً: «لقد نقل العالم الإسلامي إلى الغرب ثراء علمه وأدبه» (بورداس للسنة الخامسة ت ١٣ ص ١٣٠).

إن الأبحاث والمقالات الصادرة قبل ١٩٨٥ حول تقييم نظرة كتب التاريخ إلى الإسلام، تنتقد حصر مساهمة الحضارة الإسلامية في العلوم إلى مجرد «الحفاظ على التركة الإغريقية» و«النقل إلى الغرب». وبإجراء مقارنة بين النتائج التي توصل إليها بحثنا وبين النتائج التي توصلت إليها الدراستان المنشورتان في ١٩٨٤ استناداً إلى كتب مدرسية صادرة قبل هذا التاريخ، نلاحظ وجود تقدم جزئي في مجال تقييم الإسهام العلمي للإسلام.

ولقد انتقد J. Devisse في كلمته أمام ندوة «التاريخ وتعاليمه» تعليم التاريخ في فرنسا وأعاد الاعتبار للدور العلمي للشعوب الأخرى، وأكد على الدور العلمي للعالم العربي بقوله «لا يمكن الآن لأي رجل تاريخ يتسم بالجدية أن يهمل الدور العلمي للعالم العربي الذي أدت اكتشافاته في مجال الرياضيات والفلك إلى توسيع وتطوير الدراسات القديمة وإلى إعطاء الغرب بعض أسس تقدمه منذ القرن الثالث عشر»[(٢٧)].

---

(٢٦) ناتان للسنة الخامسة: ت ١٤ (ن)، ص ١٣٨ ـ ١٣٩ ملف وثائقي: «عالم من العلماء والمفكرين» وهدف الملف هو اظهار «دور الميراث القديم في الثقافة الإسلامية» و«تطور العلم الإسلامي بهدف سد الحاجات العملية» (الاسطرلاب، الجبر، الجراحة) وهو عنوان السؤالين الموجهين إلى التلاميذ في نهاية الملف «وضح بالاستعانة بالوثائق الواردة أعلاه».

(٢٧) Jean Devisse, «L'Histoire chez les autres,» papier présenté au: *Colloque national sur l'histoire et son enseignement, 19 - 20 - 21 janvier (1984: Montpellier, France)* (Paris: Centre national de documentation pédagogique, [1984]).

وتستنكر جمعية «الإسلام والغرب» في تقريرها ما اعتبرته في كتب التاريخ المدرسية دليلاً على وجود اتجاه ضار ومتخفٍ نحو تمحور أوروبي حول الذات «européocentrisme» وقالت في هذا الشأن: «تتم دراسة هذه الحضارة من خلال ما نقلته وقدمته إلى الغرب بعد القرن الحادي عشر. إننا نقرأ في الكتب المدرسية ما يلي «إن العرب ـ وإن لم يكونوا مبتكرين ذوي شأن ـ قد عرفوا كيف يحصلون على تركة العالم القديم ويستوعبون تقاليد البلاد التي كانوا يحتلونها ثم ينقلونها لنا» وكذلك قولها «لقد كان المسلمون قبل كل شيء هم الذين حافظوا على العلم الإغريقي القديم».

وأضافت الجمعية إلى ذلك قولها: «إن مثل هذه الأقوال تقلل من شأن الفكر العربي الذي كان فكراً حياً مجدداً وتوحي بأن الإسلام لم يكن إلا مقلداً دون خيال خلاق»[(٢٨)].

إن ما خلصت إليه الجمعية لا يسري حالياً إلا على أصحاب النظرة المضيّقة لدور العرب التي يمثلها بيلان وناتان في المجموعات محل بحثنا. ومن الواضح أنه بعد ١٩٨٤ عمد الناشران الآخران (بورداس وهاشيت) ـ اللذان كانا ممثلين في مجموعة كتب الجمعية ـ إلى تصحيح تقييمهما وإلى تبني نظرة أكثر إيجابية وأكثر اتفاقاً في الوقت نفسه مع نظرة رجال التاريخ من أمثال J. Devisse وأمثال أعضاء الجمعية، وهذه النظرة تعيد الاعتبار إلى الدور المبدع للإسلام في المجال الثقافي والعلمي[(٢٩)].

هذه الخلافات القائمة بين الناشرين حول السمات الثلاث للإسلام (التسامح أو عدم التسامح ـ الإنتاج أو اللاإنتاج ـ الإسهام العلمي الجديد أو مجرد الحفاظ على التركة) كانت قائمة بالمثل في العناوين (من حيث النبرة أو التشديد وكذلك في اختيار الوثائق). وهكذا يمكن إقامة خط فاصل بين اتجاهين: اتجاه الذين يفضلون الوثيقة العربية الأصيلة (القرآن أو النص المترجم) مدفوعين بالحرص على الابتعاد عن الذات، وهؤلاء يدافعون في الوقت نفسه عن وجود تسامح في الإسلام محدود أو واسع، ويؤكدون على عالم الإنتاج وعلى الإسهامات العلمية الجديدة للإسلام. ويمثل هذا الاتجاه بصفة خاصة بورداس وهاشيت. ومن ناحية أخرى اتجاه الذين لا يقدمون أي وثيقة لإثراء النص أو يفضلون الوثيقة الاستشراقية، وهؤلاء يتحدثون عن عدم التسامح، سواء كان محدوداً أو كاملاً، وعن اللاإنتاجية وعن قيام الإسلام بمجرد حفظ ونقل الإسهامات العلمية الموروثة عن الحضارات السابقة أو المجاورة، ونجد هنا ناتان وبيلان.

---

(٢٨) Association française, «Islam et occident», *L'Image de l'Islam dans les manuels scolaires français*, pp. 31 - 32.

(٢٩) حول اسهام العرب في العلوم والرياضيات، انظر المؤلَّفين اللذين صدرا أخيراً:
Georges Joseph, *The Crest of the Peacock* (London: Penguin, 1992), and Rushdi Rached, *L'Histoire des mathématiques arabes* (Paris: [s.n.], 1992).

ومع هذا فإن سمات الإسلام التي تمثل عناصر الاتفاق بين المؤلفين والناشرين هي أكثر عدداً من تلك التي كانت محل خلاف، وهي تمثل النواة الصلبة لصورة الإسلام في كتب التاريخ المدرسية، وإن بدا أحياناً بعض التردد في السياق مما قد يوحي بالاتجاه نحو تغيير في المستقبل.

٢ ــ مجالات الاتفاق في تقديم الإسلام

إن نقاط الاتفاق أو التقارب في صورة الإسلام تظهر في سمات مماثلة موجودة في النصوص أو غائبة عنها.

أ ــ الدين الإسلامي: دين الخضوع؟

رأينا أن معظم الكتب تعطي مكاناً هاماً نسبياً لتقديم الدين الإسلامي إذا أخذنا بالعناوين وبعدد الصفحات، ولكن باستثناء تقديم أصول الإسلام ونشأته وحياة النبي والأركان الخمسة للدين الإسلامي التي تحدد ما على المسلم أداؤه في الممارسة الدينية، نجد أن قليلاً من المؤلفين هم الذين يتحدثون عن الأبعاد الدينية البحتة للإسلام من حيث العقيدة والإيمان، وعن نظرته إلى الله وإلى العالم وما يميّزه عن سواه، وعن نقاط التشابه بينه وبين الديانات التوحيدية الأخرى التي سبقته. ولقد كان بورداس (للسنة الخامسة والسنة الثانية) هو وحده الذي اهتم بالإيمان وبالعقيدة الإسلامية إلا أنه لم يهتم بالطابع الجماعي للعبادة وللعلاقة المباشرة بالله دون وساطة.

ويتفق معظم المؤلفين مع هذا على أن مفهوم الإسلام هو الخضوع لله. وقد بالغ أحدهم إلى حد تعريف علاقة الإنسان بالله بأنها علاقة «العبد» مترجماً هذه الكلمة إلى esclave بالفرنسية. «قدم الإسلام أحياناً على أنه دين يؤمن بالقدرية. ولا شك أن الإسلام يمكن أن يبدو أحياناً كدين موحياً بالأمان يقوم على الإيمان بإله بالغ القدرة يكون الإنسان عبداً له esclave» (هاشيت للسنة الثانية ت ٢٥ ص ٣٠٧).

إن كلمة إسلام مأخوذة عن الفعل «أسلم» وهي لا تعني «الخضوع»[٣٠] وإنما تعني «تسليم الأمر» s'en remettre وهي قريبة من فعل «سلّم»[٣١] ومن كلمة «سلام»، في حين أن كلمة «عبد» نسخ خاطىء لكلمة «عِبَاد» ومنها «عِباد الله» (عن الفعل «عبَدَ» بفتح الباء)

(٣٠) Soumission: تترجم إلى العربية «خضوع» وليس «إسلام»، وهي من الفعل «خضع» (لشخص آخر) وهي تشير إلى علاقة سيطرة تخلو منها مفردة «إسلام».

(٣١) انظر: غي مونو (Guy Monot)، «الإسلام: ما ليس هو» **مواقف** (بيروت)، العدد ٦٨ (صيف ١٩٩٢)، ص ٤٣ ــ ٤٥. وهو يؤيد هذا التفسير، حيث يقول: «إن معنى «التسليم» (من سلّم) هو الذي أعطى الدين الذي أعلن عنه محمد اسمه».

بالمعارضة لتعبير «عبدة الأصنام» وهي التي جاء الإسلام لهدمها. وبالنسبة إلى «القدرية في الإسلام» ـ ذلك القالب الراسخ الذي كان محل استنكار جمعية «الإسلام والغرب»[٣٢] ـ فإنها لم تكن محل تسليم من المؤلفين، ولكنها لم تكن مع هذا محل نفي منهم، ومن شأن الفقرة المنقولة أعلاه أن تظهر هذا الالتباس.

ب ـ توسع الإسلام: السرعة والأسباب

يحتل هذا الجانب من الإسلام مكاناً هاماً في حقول دلالة الكلمات المفتاحية التي قمنا بتحليلها، وهو يحمل في غالب الأحيان معنى سلبياً. فلقد أذهلت سرعة الفتح الإسلامي وسرعة توسعه جميع المؤلفين، ولم يشر أحد منهم إلى أن هذا التوسع لم يبلغ حده الأقصى إلا بعد أكثر من قرن على بدء الرسالة. «فتح كبير جداً» «فتح هائل» «اتساع العالم الإسلامي على امتداد العالم» «فتح خاطف» «صاعق» «مذهل من حيث السرعة واتساع الأراضي المفتوحة».

وتُسند الأفعال ذات الطابع العسكري من غزو وسيطرة إلى الفاعلين من «العرب» أو «المسلمين» دون تمييز بينهم، ويوصف الفاعلون العرب في معظم الكتب كما كان يُنظر إليهم في الغرب المسيحي آنذاك: «غزاة» (ناتان) «هدفهم هو السيطرة على الشعوب لا هدايتها» (بورداس). «كان العرب غزاة وهم المسؤولون بصفة رئيسية عن إضعاف الإمبراطورية البيزنطية» (بيلان للسنة الخامسة ص ٢٠٠).

ويسمح استخدام كلمة «sarrazins» للدلالة على «العرب» أو «المسلمين» بجعلهم أشبه «بالناهبين» و«بالهمج»، وهاتان السمتان كان الغرب ينسبهما إلى الفتح الإسلامي. وقد وردت هذه المعاملة في الوثيقة المرفقة: «كان العرب أو الـ sarrazins يُنظر إليهم على أنهم ناهبون وهمج» وكان «أولئك الـ sarrazins يعتبرون آفة بالنسبة لأعدائهم» (م. رودنسون M.Rodinson في ناتان ت ٢٣ للسنة الثانية ص ٣٧٦).

> «المسلم في نظر الغرب هو الـ sarrazin الذي اكتسح اسبانيا ونهب ضفاف البحر المتوسط» (بيلان ت ١٥ للسنة الخامسة ص ٥٢).

وبصفة عامة، لا ترد هذه التقييمات السلبية في النص ولكنها إما أن تأتي على سبيل الاستشهاد بين هلالين أو ترد خارج النص في وثيقة ملحقة. ويبدو أن المؤلفين حريصون على إظهار هذا العداء الذي كان سائداً بين الغرب المسيحي وبين الإسلام في عصر الفتوحات ولكن مع الحفاظ على حيادية النص. وإذا كانت بعض الكتب لا تتساءل عن الأسباب التي أدت إلى التوسع الإسلامي (بيلان للسنة السادسة والسنة الخامسة وناتان للسنة الخامسة) وتقدم الموضوع

---

(٣٢) المصدر نفسه، ص ١٥.

كما لو كان الأمر يتعلق بظاهرة غير مفهومة من قبيل الكوارث الطبيعية («صاعق» «خاطف»)، إلا أن أغلب المؤلفين يقدمون سبباً أو أكثر لهذا الحدث التاريخي:

فتتجه كتب السنة الخامسة نحو التبسيط مع تقديم تفسير واحد ذي طابع ديني: «الوحدة الدينية للفاتحين» «الواجب الجماعي الذي يفرضه الدين الجديد» (ناتان للسنة الخامسة). «ضمان الجنة» و«هداية الشعوب المجاورة» (بورداس للسنة الخامسة).

وتقدم كتب السنة الثانية تفسيرات أكثر تعقيداً تختلط فيها الأسباب ذات الطابع الديني مع الأسباب ذات الطابع السياسي والاستراتيجي بل والاقتصادي. والأسباب الدينية التي تقدمها هذه الكتب للتوسع الإسلامي ترجعه إلى «الورع الديني للفاتحين وإلى «العقيدة الإسلامية التي وحدت القبائل ودفعتهم إلى الجهاد ضد غير المؤمنين» أو إلى «الاختيار الضئيل المتروك للكافرين بين الهداية أو الموت» (ناتان للسنة الثانية ت ٢٣ وهاشيت للسنة الثانية ت ٢٥). ويتساءل كتاب واحد عن السبب الذي جعل الشعوب المغلوبة تختار الإسلام وأكثرها كان يعتنق ديانة توحيدية من قبل. وهذا الكتاب هو وحده الذي يطرح أزمة المسيحية الشرقية التي كانت الانقسامات تمزّقها عندئذ، ويبرز بعض الصفات التي ميزت الإسلام وكانت الأديان السابقة تفتقدها في ظل أوضاع ذلك العصر: «أزمة المسيحية الشرقية التي قسمتها البدع» (بورداس للسنة الثانية ت ٢٤ ص ٣٢٤).

«إن قوة جذب وحدة جماعة المؤمنين المسلمة والمساواة الموعودة لأعضائها أثّرت على المسيحيين الشرقيين» «لقد كان الإسلام بالنسبة إلى كثير من المسيحيين المبلبلين يمثل استمراراً لتقاليد التوراة» (بورداس للسنة الثانية ت ٢٤ ص ٣٢٤).

وتبدو التفسيرات السياسية التي قدمها المؤلفون أنفسهم أكثر تطوراً. فيقدم بورداس من وجهة نظر الشعوب المفتوحة أسباباً من النوع «القومي» مستخدماً تعبيراً لا يناسب ذلك الزمان: «كان الإسلام يحترم المميزات القومية للشعوب (المفتوحة) على عكس التسلط الفارسي والبيزنطي» (بورداس للسنة الثانية ت ٢٤).

ويقدم باقي المؤلفين تفسيراً استراتيجياً: «كانت شعوب الامبراطوريتين الفارسية والبيزنطية ـ وقد أنهكتهم الحروب الفظيعة التي خاضوها ـ تستقبل العرب بالترحاب باعتبارهم محررين لها» (هاشيت للسنة الثالثة ت ٢٥).

ونجد النبرة عند ناتان أكثر إيجازاً، وهو يقلب السببية جاعلاً المسلمين في وضع المعتدين، وهو قالب يتخلص منه هذا النص بصعوبة، رغم المحاولات العديدة التي يبذلها كالإحالة إلى خارج النص والدمج والالتباس: «الإنهاك في الامبراطوريتين الكبيرتين اللتين هاجمهما المسلمون» (ناتان للسنة الثانية ص ٣٧٥).

ويمكن أن يؤدي ترتيب الكلمات في الجملة إلى إرجاع الإنهاك في الإمبراطوريتين إلى

هجمات المسلمين وليس إلى الصراعات التي قامت بينهما، ويتحول هذا الغموض في العبارة إلى اتهام صريح عند بيلان وهو ـ كما رأينا ـ غير مهتم بتفسير ظاهرة التوسع الإسلامي: «العرب الغزاة هم المسؤولون بصفة رئيسية عن إضعاف الامبراطورية البيزنطية»(٣٣) (بيلان السنة السادسة ص ٢٠٠).

لقد اختلفت النبرة من بورداس إلى بيلان اختلافاً كبيراً، فمن تحليل تاريخي يبتعد عن الذات محاولاً أن يتسم بالموضوعية إلى اتهام عدائي خاطىء وبلا مبرر.

ولا تهتم النصوص كثيراً بالأسباب الاجتماعية والاقتصادية للتوسع الإسلامي، وتشير أكثر هذه النصوص موضوعية، إلى الإسلام «كحركة هجرة» من طراز الهجرات التي عرفتها شبه الجزيرة العربية إلى بلاد الهلال الخصيب والتي ستصبح «تقليداً» (هاشيت للسنة الثانية ص ٢٩٥)، أما أكثرها سطحية فتتحدث عن «التعطش للغنيمة» (ناتان للسنة الثانية ص ٣٧٠) وهي توحي بصورة البدوي النهاب المشار إليه سابقاً. أما الأسباب التاريخية والسياق الجيوبوليتيكي والفراغ السياسي والفكري والمعنوي الذي ترتب على ضعف الامبراطوريتين الفارسية والبيزنطية، فلا تحظى كلها بالتحليل الكافي. وهي مسائل يبدو أن الباحثين في التاريخ ينقسمون حولها أيضاً، ويقدم جارسان عند تعرضه للنقاش الدائر بينهم عوامل جديدة ذات طابع سكاني: «لقد تساءل الكثيرون عن الأسباب وراء السهولة التي تحققت بها هذه الفتوحات، وبعد أن كان التفضيل ينصب على الأسباب السياسية (الصراع المنهك بين البيزنطيين والفرس) والأسباب الاجتماعية ـ الدينية (الصراعات حول طبيعة المسيح في المنطقة)، هناك حالياً اتجاه يعطي دوراً للاعتبارات السكانية: لقد سادت العصر أوبئة ضربت البلاد المعنية حتى القرن الثامن وأدت إلى إضعاف المقيمين من الحضر في مواجهة البدو»(٣٤).

وهذا التفسير يعتبر إضافة إلى التفسيرات «السلبية» حول التوسع الإسلامي، مثل ضعف الامبراطوريتين البيزنطية والفارسية، وعدم مقدرة الشعوب المفتوحة على المقاومة أمام الدين الجديد بسبب الصراعات الداخلية أو العوامل الطبيعية مثل الأوبئة أو المجاعات. ولا شك أن عوامل عدم المقاومة هذه كان لها تأثيرها، ولكننا نرى وجود عوامل أخرى إيجابية أدت إلى قبول الدين الجديد نذكر منها تعايشه مع الأديان التوحيدية الأخرى وتنوع السلطة الإسلامية، وهي أسباب تفسر بشكل أفضل استمرارية هذه السلطة والانتشار المستمر لدينها، حتى إلى ما

---

(٣٣) الامبراطورية الفارسية غير مذكورة.

(٣٤) Garcin, «L'Enseignement de la civilisation de l'Islam: Les Interrogations actuelles et la place de l'Islam classique dans les programmes du secondaires,» p. 882.

(٣٥) تنتقد جمعية «الإسلام والغرب» (Association française, «Islam et Occident»)، في مصدرها: *L'Image de l'Islam dans les manuels scolaires français* تفسير الكتب المدرسية لسرعة الغزو الإسلامي تفسيراً غير كاف بمجرد قولها: «إن الأوضاع السياسية كانت مناسبة»، كما تنتقد اتجاه هذه الكتب إلى «إلغاء الظروف التاريخية المحيطة».

بعد انقسامها السياسي إلى أقاليم متعارضة في معظم الأحيان[٣٥].

ج ـ الإسلام: الانقسام السياسي حقيقة راسخة

تتفق الكتب المدرسية للمرحلة الثانوية في خطابها حول انقسام ووحدة العالم الإسلامي. وبينما تبرز كلها وحدة الأمة الإسلامية «جماعة المؤمنين» والحضارة المشتركة للعالم الإسلامي «المتحد عن طريق احترام الدين»، نجد أنها تقدم كلها التاريخ السياسي للعالم الإسلامي على أنه عملية متواصلة من الانقسامات السياسية، بحيث يبدو عند قراءة هذا التاريخ وكأن الإمبراطوريات أو السلالات الإسلامية الحاكمة لا تنشأ إلا لكي تسير نحو انقسامها كدلالة على نهايتها. وهذه النظرة تستند إلى افتراض مسلّم به لدى كل المؤلفين، وهو افتراض يتعين أن يكون محل مراجعة، وهو أن الهدف الذي كانت تسعى إليه جميع السلطات الإسلامية التي تتابعت في العالم الإسلامي منذ ظهور الإسلام حتى نهاية الامبراطورية العثمانية في القرن العشرين، هو توحيد العالم الإسلامي تحت سلطة سياسية واحدة مركزية. هل هي نظرة موضوعية أم مجرد إسقاط على الآخر (الإسلام) لمخاوفها الذاتية؟ وهكذا نجد أن جميع المؤلفين يسارعون إلى التأكيد ـ على الفور مقدماً ومن قبل أن يبدأوا في تقديم الإمبراطورية أو الأسرة الإسلامية الحاكمة قيد الدراسة ـ على أن وحدتها كانت متزعزعة وأن علامات نهايتها أو انقساماتها قد بدأت تظهر بالفعل. ولقد ساهمت أساليب المبالغة والأفعال ذات المفهوم الرنان في تأكيد معنى الرسالة:

"لم يتمكن العالم الإسلامي في أي وقت من تحقيق وحدته السياسية إلا بطريقة متزعزعة» (بورداس للسنة الثانية ت ٢٤ ص ٣١٨).

«لم يتمكن العباسيون من الاحتفاظ بالوحدة السياسية في العالم الإسلامي فسريعاً ما ينجح أمراء الأقاليم في تحقيق استقلالهم» (بورداس ت ٢٤ ص ٣٣٢).

«كم كانت قصيرة الفترة التي ظل خلالها العالم الإسلامي متحداً تحت أسرة واحدة مسيطرة: الأمويون ثم العباسيون» (هاشيت للسنة الثانية ت ٢٥ ص ٢٩١).

«سريعاً ما تفتتت الإمبراطورية: ففي عصر العباسيين خضعت السلطة للمرتزقة من الأتراك، وتفتت الإمبراطورية بين إمارات متمتعة بالحكم الذاتي. ثم ظهرت خلافتان متنافستان: الخلافة الفاطمية الشيعية (٩٠٩) والخلافة الأموية في قرطبة (٩٢٩)» (هاشيت ت ٢٥ ص ٢٩٥).

«انقسم الإسلام (في عامه المائة) إلى كتل متعادية: خلافة شيعية (في مصر وفلسطين والجزيرة العربية) وخلافة مستقلة في اسبانيا وخلافة في بغداد» (بيلان للسنة الخامسة ت ١٥ ص ٤٦).

«كانت الإمبراطورية السلجوقية تتجه بنفسها نحو الانقسام» (بيلان ت ١٥

ص ٤٦).

«لم تكن الإمبراطورية الإسلامية قد تفتتت بعد في هذا العصر الأموي (٦٦٠ ـ ٧٥٠)» (ناتان للسنة الثانية ت ٢٣ ص ٣٧٥).

«كان الفتح الإسلامي من القرن الثامن إلى القرن الرابع عشر عبارة عن تعاقب للنجاح والفشل». «النجاح تمثل في نشر الإسلام في شمال الهند وفي افريقيا السوداء، ولكن كان على العالم الإسلامي الذي أصبح عندئذ مفككاً (متى؟) أن يواجه إعادة الفتح المسيحي له من القرن الحادي عشر إلى القرن الثالث عشر»(ناتان ت ٢٣ ص ٣٧٥).

وعن ظهور الإمبراطورية العثمانية في القرن الخامس عشر وامتداد سلطتها في نطاق واسع من العالم الإسلامي لفترة طالت إلى حوالى أربعة قرون، رأى كتاب واحد في ذلك «استعادة لامبراطورية تركية جديدة»(٣٦) إثر سقوط السلجوقيين. أما الكتب الأخرى فقد رأت في ذلك استئنافاً للتوسع الإسلامي ومحاولة جديدة لتوحيد العالم الإسلامي. إلا أن النبرة اختلفت هنا، ولم يرد التركيز على عنصر التزعزع ولكن على **وهمية** هذه المحاولة الجديدة، وهو ما يؤكده كتابان مسبقاً مع إثارة الشك حول استمرارية الإمبراطورية الجديدة: «لقد بدا أن التوحيد الدائم للإسلام قد تحقق مع قيام الإمبراطورية العثمانية». «يؤكد الأتراك عزمهم على تحقيق وحدة العالم الإسلامي». «توسع الإمبراطورية حتى القرن السابع عشر». «ولكن حدث في عام ١٦٤٨ أن تغير توازن القوى وبدأت الإمبراطورية تضعف تدريجياً: فقد كانت شديدة الاتساع سيئة الإدارة، وكانت تحمل عيوب كل دولة تدّعي توحيد الإسلام»(بورداس للسنة الثانية ت ٢٤ ص ٣٢٦ و٣٢٨).

وقد استخدم هاشيت النبرة نفسها وإن كان النص أشد إيجازاً: «لقد بدا في القرن الخامس عشر أن الإسلام بدأ يحقق يقظة عظيمة، إذ جمع العثمانيون الجانب الأكبر من الأراضي الإسلامية». «ضعفت في القرن الثامن عشر سلطة السلطان، وأصبح الولاة يتمتعون بالحكم الذاتي، واستقر الفساد» (هاشيت ت ٢٥ للسنة الثانية ص ٣٠١).

يبدو التاريخ السياسي للإسلام في هذه النصوص وكأنه يدور باستمرار في دورة ذات مرحلتين: توسع (توحيد) ثم انقسام امبراطورية أو أسرة ونهاية حكمها. ويهمل التاريخ المدرسي المدة التي تستغرقها هذه الدورة ويحكم خلالها النظام ويباشر سلطته وإدارته، وهي الفترة التي تمتد غالباً إلى أكثر من قرن. وتعتبر الكتب المدرسية أن مجرد الرغبة في التوحيد السياسي الذي تستهدفه مختلف أنظمة الحكم الإسلامية ليست إلا رغبة توسعية على نطاق العالم الإسلامي كله. وتشترك جميع الكتب المدرسية في إضفاء هذا الطابع التوسعي على كل نظام إسلامي

(٣٦) انظر بيلان للسنة الخامسة: ت ١٥ (بل)، ص ٤٦.

وليد ويحكمون عليه بالفشل مقدماً منذ بدء انطلاقه. وترجع هذه النظرة التبسيطية غير الصحيحة إلى إدراك غير دقيق للآخر. فليس لدى الكتب أي تفسير «لقصر حياة» الإمبراطوريات الإسلامية سوى الامتداد الشاسع لأراضيها الذي يجعل إدارتها مستحيلة رغم وحدة عقيدتها. ويمكن أن يؤخذ على هذه النظرة أنها لا تتعمق داخل العالم الإسلامي لتحاول فهم ديناميته الداخلية وتكتفي بالنظر إليه من الخارج فلا ترى فيه إلا كتلة جامدة أحادية التكوين.

د ـ أحادية أو تنوع العالم الإسلامي؟

تظهر في حقول دلالة الكلمات المفتاحية المتعلقة بالإسلام ـ حول مسألة وحدته وانقسامه ـ خاصيات وصفات تبرز تنوع الإسلام أو العالم الإسلامي وترد على شكل تساؤلات أو تأكيدات من قبيل:

«الإسلام واحد ومتعدد معاً» (ناتان).

«إسلام واحد أو عدة إسلامات» (ناتان).

«الإسلام ليس واحداً» (هاشيت).

«الجماعة الإسلامية: وحدة وتعدد» (هاشيت).

«يقدم الإسلام ـ بالرغم من وحدته ـ أوجهاً مختلفة» (بورداس).

ويبدو في النصوص أن هذا التنوع يتعلق بصفة أساسية بالعائلات الروحية أو المذاهب الدينية داخل الإسلام التي يقدمها البعض «كأوجه متعددة للإسلام» ويصورها البعض الآخر على أنها «انشقاقات» و«شيع» و«انقسامات دينية».

«إنشقاقات ذات شأن: العائلتان الروحيتان الكبيرتان في الإسلام : السنة (٩٠ بالمئة) والشيعة (٩ بالمئة). هذا الانشقاق ليس من شأنه التشكيك في وحدة الإسلام» (ناتان للسنة الثانية ص ٣٧٧).

«الانشقاق الأشد أهمية: بين السنة والشيعة». «الجماعة تحطمت في ظل خلافة علي». «الانقسامات الدينية: بين الخوارج والشيعة والسنة» (هاشيت للسنة الثانية ص ٢٩١ و٣٠٨).

«يقدم الإسلام بالرغم من وحدته أوجهاً مختلفة: الشيعة والخوارج والسنة» (بورداس للسنة الثانية ص ٣٢٤).

«انقسامات حول المسائل الدينية في عام ١٠٠٠: السنة والشيعة» (بيلان للسنة الخامسة ص ٤٦).

وأكثر الكتب ترجع هذا الانقسام الديني إلى المسائل المتعلقة بخلافة الرسول وبالخلافات المذهبية وبتفسير القرآن وبالأسلوب الإسلامي في الحياة، ولكنها لا تشير إلى الأسباب السياسية والاجتماعية والثقافية التي أدت إلى استمرار الانقسام.

ولقد اقتصر التنوع الديني في المجتمع الإسلامي الذي أشارت إليه الكتب على الانقسامات المشار إليها دون إشارة إلى الفرق الأخرى داخل الإسلام (العليين والعلويين والدروز) وكذلك لا توجد إشارة إلى الاتجاهات المذهبية المختلفة غير المتعارضة وإنما تتعايش باعتبارها تمثل طرقاً مختلفة في تفسير الشريعة مثل المذاهب المختلفة في نطاق السنة (كالحنبلية والشافعية والمالكية والحنفية).

وتقدم الكتب الأديان التوحيدية الأخرى داخل العالم الإسلامي (المسيحية واليهودية) إما باعتبارها مقبولة أو على أساس أنها صمدت بالرغم من الاضطهاد.

«مجتمع (إسلامي) لا مساواة فيه: لليهود وللمسيحيين فيه نظام أدنى يجعلهم خاضعين للحماية» (هاشيت للسنة الثانية ص ٣٠٩).

«حافظت الطوائف اليهودية والمسيحية على وجودها في مصر (الأقباط) وفي لبنان (الموارنة) وفي أرمينيا بالرغم من الاضطهادات الدورية» (بورداس للسنة الثانية ص ٣٢٤).

تناول قليل من المؤلفين التنوع العرقي والثقافي واللغوي في العالم الإسلامي، والذين يفعلون ذلك يتناولونه في صيغة عامة بالشكل الآتي:

«تجمع أمة المسلمين شعوباً تختلف اختلافاً كبيراً من حيث العرق والعادات» (هاشيت للسنة الثانية ص ٣٠٨).

«من بين الشعوب التي تم إخضاعها أو هدايتها احتفظ بعضها بلسانه (إيران وأفغانستان) واحتفظ بعضها ببنائه الاجتماعي (البربر)» بورداس للسنة الثانية ت ٢٤ ص ٣٢٤).

«الإسلام العربي عند الخلفاء، والإسلام التركي عند السلاطين» (بيلان للسنة الخامسة ص ٤٦).

هذه هي الإشارات الوحيدة التي تعرّف القارىء بأن المسلمين لا يتحدثون كلهم اللغة نفسها ولا ينتسبون إلى العرق نفسه ولا يشتركون في بناء اجتماعي وثقافي واحد، ولا تجد أية خريطة لتوضيح المناطق اللغوية والعرقية المختلفة في العالم الإسلامي، في حين نجد أن الانفصال السني الشيعي قد خصصت له شروح طويلة وخرائط عديدة. فيتم تجاهل الجماعات ذات

الجنسيات المختلفة في العالم الإسلامي من الأتراك والإيرانيين والعرب والهنود والمنغوليين والتركمان والبربر والافريقيين السود، وكذلك تجاهل اللغات المختلفة التي ترتبط بمختلف الجنسيات. صحيح أن كتاب التاريخ لا يعالج الجغرافيا الإنسانية، ولكن كيف يتسنى فهم تكون وتفسخ الإمبراطوريات والخلافات والسلطنات الإسلامية، وفهم الاتحادات السياسية لبعض المناطق وانقسام بعضها الآخر، دون أن تؤخذ في الاعتبار العوامل العرقية واللغوية والاجتماعية والثقافية؟(٣٧) إن الشروخ الدينية والمذهبية بعيدة عن أن تمثل العنصر البنيوي الوحيد للعالم الإسلامي.

يوجد هنا إذن ميل إلى اعتبار هذا العالم كتلة واحدة أو بالأصح متجانسة، ويسير هذا الاتجاه التبسيطي جنباً إلى جنب مع اتجاه آخر مختزل وهو الذي يخلط بين الإسلام وبين مكونه العربي، كما يخلط بين المسلمين والعرب. والواقع أن تحليل السياقات الدلالية لهذين المركبين اللغويين ومقارنتهما يظهر وجود تماثل كبير بين حقليهما.

وبالمقارنة ــ أولاً ــ بين الصفتين «عربي» و«مسلم» نلاحظ ــ أيّاً كان الناشر أو المؤلف الذي يستعملهما ــ أنهما تصفان بالتبادل المواضيع نفسها، ولا نجد في سياق استخدام أي منهما ما يمكن معه أن نفرق بين ما هو عربي وما هو مسلم(٣٨). وإذا نحينا جانباً مفردة «اللغة» وهي لا ترد إلا مقرونة بالصفة «عربي» وكذلك مفردة «الدين» التي لا ترد إلا مع الصفة «إسلامي» فإننا نجد أن كل المركبات الأخرى الشائعة الاستعمال التي أحصيناها ترد مقرونة بإحدى الصفتين أو الأخرى دون تغيير في المعنى:

الحضارة	«العربية»	أو	«الإسلامية»
الغزو	«العربي»	أو	«الإسلامي»
الشعب	«العربي»	أو	«الإسلامي»

(٣٧) انظر في هذا الصدد: Monot, «L'Islam: Ce qu'il n'est pas» «إن العالم الإسلامي هو نتاج كلي لعدد كبير من الشعوب ساهم كل من التاريخ والجغرافيا على إعادة تجميعها في عدد من العائلات الكبرى. ويتعين التمييز بين ست جماعات أساسية من الشعوب الإسلامية بقيت، بالرغم من أن الإسلام جمع بينها، متميزة كل منها عن الأخرى بسبب عوامل أساسية مثل اللغة والثقافة والجنسية والديانة السابقة على الإسلام والتي تشرب بها التكوين العقلي لهذه الجماعات. وهي حسب الترتيب العددي التنازلي: ١ ــ مسلمو القارة الهندية، ٢ ــ مسلمو العالم الماليزي، ٣ ــ المسلمون العرب أو المستعربون، ٤ ــ المسلمون الأتراك ــ المغول، ٥ ــ الإسلام الإيراني، ٦ ــ الإسلام الافريقي والحبشي.

(٣٨) لاحظ الباحثون الذين حلّلوا الكتب المدرسية للمرحلة الثانوية في الولايات المتحدة، وجود الخلط نفسه: الترادف بين «العرب» و«المسلمين»، انظر:
S.A. Jarrar, «Images of the Arabs in the United States Secondary School Social Studies textbooks: A Content Analysis and Unit Development,» (Ph. D. Dissertation, Florida University College of Education, 1976).

الثقافة	«العربية»	أو	«الإسلامية»
التجار	«العرب»	أو	«المسلمون»
الرحالة	«العرب»	أو	«المسلمون»
العلماء	«العرب»	أو	«المسلمون»
الفلاسفة	«العرب»	أو	«المسلمون»
«اللغة العربية»			«الدين الإسلامي»

ويمتد هذا الاتجاه نحو الخلط أو عدم التفرقة إلى الفاعلين «العرب» و«المسلمين»، ونجد أن الحقول الدلالية لكل منهما، وإن لم تتماثل، فإنها تتقاطع مع هذا تقاطعاً واسعاً كما يتضح من الجدول المقارن التالي:

الجدول رقم (٤ ــ ٥)

مقارنة للحقول الدلالية للمفردتين «عرب» و«مسلمون»

«العرب»	«المسلمون»
مفاهيم دينية	
صفات وفاعلون	
شرك بالله قبل الإسلام	ــ صلى، آمن بالله، القرآن، رسول
هدي بالقوة	ــ هدي المسيحيين للإسلام
فرض الدين	ــ حرب مقدسة ضد غير المؤمنين
تسامح ديني	ــ اتهام المسيحيين لهم بأنهم ينكرون الوحي وأنهم يتآمرون على الكنيسة
	ــ احتل الأماكن المقدسة
مفاهيم دينية وسياسية	
مشاركات:	
ــ أوروبا، الغرب، أفريقيا السوداء	ــ أوروبا، الغرب، افريقيا السوداء
ــ يهود، مسيحيون، زرادشتيون	ــ كاثوليك.
ــ هندوس، يهود ومسيحيون	ــ يهود، مسيحيون، تجار مسيحيون
ــ مسيحيو الغرب	ــ بروتستانت، يهود في فرنسا
معارضات:	
ــ غرب، أوروبا، بيزنطة	ــ غرب، أوروبا، البيزنطيون
ــ أهل الكتاب: يهود ومسيحيون	ــ مسيحيون، مسيحية.
ــ كنيسة	ــ الحروب الصليبية، الفرنجة
ــ الصليبيون ــ المسيحية ــ الفرنجة	ــ استرجاع الأندلس (La Reconquist)
مفاهيم عسكرية	
صفات وأفعال:	
ــ فاتحون، انتصارات سريعة	ــ فتح

يتبع

تابع الجدول رقم (٤ ــ ٥)

ـ احتل، أخضع، هدّد	ـ منتصرون في المواجهة مع المسيحية
ـ غزا، نهب	ـ هجم ـ هدد ـ احتل ـ حارب ـ استبداد قاس
ـ مغلوبون ـ أوقفوا ـ هزموا	ـ قضى عليهم، طردوا
مفاهيم سياسية واقتصادية	
أفعال	
ـ فرض سلطة ـ سيطرة	ـ إحساس بالانتماء إلى جماعة متميزة عن الجماعات العالمية الأخرى
ـ فرض ضرائب، استحوذ على طرق النقل	ـ التجار المسلمون: تعاملوا مع تجار مسيحيين. تجارة مع الشرق
ـ قليل الابتكار في الزراعة	والغرب، دور الوسيط بين الشرق والغرب وافريقيا السوداء
ـ تجديد مالي	ـ أحضروا عبيداً من آسيا وافريقيا وأوروبا السلافية
مفاهيم علمية وثقافية	
أفعال:	
ـ أبدعوا وابتكروا قليلاً في الطب والرياضيات والعمارة	ـ ابتكروا قليلاً إلا أنهم اخترعوا الجبر والهندسة. ـ ساهموا في تطوير العلوم، وطوروا الجبر والهندسة، انتصارات علمية
ـ حسنوا من تقنيات الري	
ـ جمعوا ميراث الإغريق ونقلوه الى الغرب	ـ حافظو العلم الإغريقي
ـ اكتشفوا المراكز الثقافية الإغريقية،	ـ ورثوا عن العالم الآسيوي (البوصلة)
وترجموا ووضعوا الخرائط	ـ حب الجغرافيا وعلم الفلك

ويبدو هذا التماثل بصفة خاصة على مستوى العناصر ذات الدلالة الدينية والعسكرية والسياسية والعلمية، فنجد المشاركات والمعارضات ذات الدلالة الدينية والسياسية والعسكرية واحدة على نطاق واسع، وتظهر الاختلافات في مجال الأفعال السياسية والاقتصادية حيث نجد أن «العرب» تنسب إليهم أعمال الطغيان والابتزاز والاحتكار، في حين أن «المسلمين» ــ إذا تركنا جانباً العبودية ــ يزاولون أنشطة ذات طابع حيادي ومسالم بدرجة أكبر. ويؤدي هذا التماثل الواسع للحقول إلى ترادف المركبين «عرب» و«مسلمين».

وتؤكد هذه النتيجة النقد الموجه من جمعية «الإسلام والغرب»: «التباس: عرب أو مسلمون؟ يؤدي كثرة استخدامهما كمترادفين إلى الإيحاء بأن الإسلام والعالم العربي مترادفان بدلاً من التسليم بتنوع

الحضارة الإسلامية»(٣٩).

ويؤكد هذا الترادف أو اللبس ما ذكرناه آنفاً من أن قليلاً من المؤلفين يشيرون إلى غير العرب من المسلمين أو العكس يشيرون إلى غير المسلمين من العرب (اليهود والمسيحيين). فقد أشار إلى هؤلاء كتاب واحد مرة عند التعرض لما قبل ظهور الإسلام «القبائل اللخمية والغسانية المسيحية العربية» (هاشيت للسنة الثانية) ومرة أخرى عند نهاية الامبراطورية العثمانية آخر الامبراطوريات الإسلامية: «انجذاب العرب المسيحيين إلى القومية العربية» (هاشيت للسنة الثانية ص ٣٠٣). وإذا أشير إلى «اليهود» و«المسيحيين» خلال المرحلة الإسلامية فيظهرون إما في تعارض مع العرب أو في اشتراك معهم مما يعني ضمناً في الحالتين أنهم لا يُعتبرون عرباً خلال تلك الفترة وأن المسلمين وحدهم هم المعتبرون كذلك. وهذا ما يبدو ضمناً في العبارات التالية:

«أسفر الفاتحون العرب عن بعض التسامح تجاه أهل الكتاب من اليهود والمسيحيين» (ناتان ت ١٥ للسنة الخامسة ص ١٢٩).

«كان على اليهود والمسيحيين أن يدفعوا الجزية لأسيادهم العرب» (ناتان للسنة الخامسة ص ١٢٩).

«كان العرب المشركون على اتصال باليهود والمسيحيين الذين يعيشون في الجزيرة العربية» (بورداس للسنة الثانية ص ٣١٨).

مرة واحدة فقط حذر أحد المؤلفين من هذا الخلط:

«لا يجوز الخلط بين الحضارة الإسلامية وبين التقاليد العربية وإن كانت الأخيرة تلعب فيها دوراً أساسياً وستظل مصدراً لوحدة مستهدفة على الدوام» (بورداس للسنة الثانية ص ٣٢٤).

ولا يحدد النص ممَّ تتكون «التقاليد العربية»، كما لا يشير إلى ماهية التقاليد الأخرى، كما أن هذا الإعلان لا يمنع الناشر من أن يشارك الكتب الأخرى في اتجاهها العام نحو إقامة ترادف واسع بين المركبات الإسمية «العرب» و«المسلمين»(٤٠).

ربما يرجع هذا الاتجاه السائد في التأريخ المدرسي ـ الذي يختزل المسلمين ويطابق بينهم

---

(٣٩) Association française, «Islam et occident», *L'Image de l'Islam dans les manuels scolaires français*, p. 25.

(٤٠) لاحظ Glenn Perry عند تحليله الكتب المدرسية الأمريكية وجود الخلط والترادف نفسهما بين العرب والمسلمين. انظر: Glenn Perry, «Treatment of the Middle East in American High School Textbooks,» *Journal of Palestine Studies*, vol. 4, no. 3 (Spring 1975), pp. 46 - 58.

وبين العرب ــ إلى تاريخ الاستعمار الحديث في الغرب بصفة عامة وفي فرنسا بصفة خاصة، حيث كانت البلدان المستعمرة أو الموضوعة تحت الانتداب هي أساساً البلدان العربية في العالم الإسلامي وفي بقايا الإمبراطورية العثمانية. ويوجد سبب آخر وهو أن الهجرة الإسلامية في فرنسا كانت بالصدفة لسكان يتحدثون بالعربية أساساً، في حين أن هذه الهجرة إلى ألمانيا مثلاً كانت تركية إسلامية. هذه الصدفة التاريخية المزدوجة التي طرأت على علاقات فرنسا الصراعية مع الجانب العربي من العالم الإسلامي ربما تكون هي أصل الاتجاه إلى الخلط وتقليص مجموعة المسلمين إلى العنصر العربي ليس إلا.

ولكي نفهم الاتجاه إلى اعتبار الإسلام كتلة واحدة متجانسة في الكتب المدرسية ــ خاصة فيما يتعلق بإلغاء التنوع العرقي واللغوي والثقافي ــ يمكن أن نربطه بالرؤية والتجربة السياسية الخاصة لفرنسا في إنشاء الدولة القومية والتي تجعل التجانس الثقافي واللغوي والعرقي والديني هو القاعدة. ومن النتائج المترتبة على هذه الرؤية السائدة في الثقافة السياسية الفرنسية أنه إذا وجد عنصر عرقي ولغوي وثقافي لا تتوفر له دولة أو سلطة سياسية ذات سيادة تشمله وتمثله فإن هذا العنصر يُعتبر غير قائم ولا ينظر إليه كعامل تاريخي. وقد يوجد سبب آخر لهذه النظرة الكتلوية للإسلام وهو ببساطة عدم وجود مصلحة في التعرف من الداخل على عالم ظلت العلاقة السائدة معه تقوم على الخوف أو العداء أو عدم الاهتمام.

هـ ــ الفنون الإسلامية: فنون جامدة

لقد ساد التماثل بين «العربي» و«المسلم» في المجالات السياسية والعسكرية والثقافية والدينية والعلمية. ولكن الملفت أن هذا التماثل يختفي في المجال الفني، فيتفق كل المؤلفين والناشرين حتى أولئك ــ مثل ناثان وهاشيت ــ الذين يستخدمون مفردة «العرب» أو «عرب» أكثر من استخدام «المسلم» أو «مسلمين»[٤١]، على وصف الفنون بـ «الإسلامية» ووصف الفنانين بـ «المسلمين». ولا يظهر مفرد «عربي» أبداً في المجال الفني سواء كفاعل أو كصفة. هل يرجع هذا إلى أن المؤلفين ينظرون إلى هذا الفن كفن ديني يتمركز حول العبادة ولا بد بالتالي من اعتباره إسلامياً! «عمارة دينية بصفة خاصة». «بنى المعماريون المسلمون مساجد بصفة خاصة، وتألقت العمارة المدنية ولكن دامت أقل» (بورداس للسنة الخامسة ت ١٣ ص ١٣٢). «فن ديني يقوم صرحه الأساسي على الجامع، وتلعب فيه الكتابة العربية دوراً مقدساً» (هاشيت للسنة الثانية ص ٢٩٧).

ويخصص هؤلاء المؤلفين أنفسهم مكاناً غير قليل للفنون اللادينية:

«تبرز مهارة الفنانين المسلمين في الزجاج وفي نحت الكريستال الصخري وكذلك في

(٤١) انظر الجدول رقم (٤ ــ ٢)، الذي يتضمن تكرار الكلمات المفتاحية وتوزيعها.

الأنسجة الفاخرة» (بورداس للسنة الخامسة ت ١٣ ص ١٣٢).

«لقد تطور الفن الإسلامي كنتيجة لضرورة مزدوجة: حاجة العبادة من ناحية (المساجد) وحب المظاهر لدى الأمراء والخلفاء من ناحية أخرى (القصور والحريم والحمامات)» (ناتان للسنة الخامسة ص ١٣٧).

فطالما قد تم تقسيم الفن إلى ديني ولا ديني. فإن وصف هذا الفن بأنه إسلامي لا بد قد جاء نتيجة السمات الجمالية المشتركة للفنون في مجموع العالم الإسلامي، وبعض الكتّاب في الواقع يؤكدون هذا الطابع:

«توجد سمات مشتركة تجمع بين فنون الحضارة الإسلامية من إسبانيا إلى الهند بالرغم من بعض الفروق الدقيقة بينها» (بورداس للسنة الخامسة ت ١٣ ص ١٣٢»).

«إن الفن الإسلامي يترجم بقوة الوحدة الناشئة عن دين مشترك» (بورداس للسنة الثانية ت ٢٤ ص ٣٢٦).

«ويمكن الإحساس بالتأثيرات حتى بالنسبة إلى الفنون الزخرفية والحرفية على نطاق العالم الإسلامي من أوله إلى آخره» (الكتاب السابق ص ٣٢٦).

فكلمة «إسلامي» هنا توضح السمات المشتركة السائدة في هذا الفن، وحتى عندما يتم إبراز ما فيه من تنوع ــ كما نلحظ عند أحد المؤلفين الذي يوضح خصوصية كل إقليم في العالم الإسلامي بالنسبة إلى عمارة المآذن ــ حتى في هذه الحالة يتم تقديم الفن في العالم الإسلامي دائماً باعتباره كلا متجانساً لا تتميز فيه بوضوح المكوّنات القومية أو الإقليمية: «فن فريد يمتد على طول العالم الإسلامي، وإن عرف كيف يحتفظ بالميزات التي ورثها عن مختلف التقاليد الإقليمية». «تنوع كبير في الأنماط» (أسفل أربعة صور توضيحية لأربع مآذن). «النمط المعماري لكل مئذنة يستلهم النماذج الخاصة بكل إقليم» (ناتان للسنة الخامسة ت ١٥ ص ١٣٧).

إن الأمر لا يتعلق هنا «بتفاصيل ثانوية» nuances ولكن «بأنماط مختلفة» أو «خاصة بكل إقليم»، ومع هذا فإنه لا يشار إليها بالاسم، ولا نملك إلا التساؤل: ألا توجد تكوينات بل بدائل تركية وعربية وهندية وإيرانية ومغولية وأفغانية في الفن الإسلامي؟ ألم يكن من المفيد الإشارة إليها في النصوص وفي الصور المخصصة للفن الإسلامي؟ ولماذا يختفي اختفاء كاملاً من المجال الفني الخلط والترادف بين «العربي» و«الإسلامي» على حساب الاستبعاد الكامل للعرب» وللآخرين، مع أن هذا الترادف كان سائداً عند غالبية المؤلفين في المجالات العسكرية والسياسية والاقتصادية والدينية والثقافية؟ هل لأن الإسهام الفني للعرب في الأندلس وفي دمشق ليس متميزاً عن إسهامات الآخرين؟ أو لأنه يوجد لدى المؤلفين تردد لا واعٍ عند ذكر العرب في

مجال الخلق (الخلق الفني هنا والخلق العلمي في مكان آخر)[٤٢]، في حين أن هؤلاء المؤلفين أنفسهم لا يترددون في ذكر العرب عندما يتعرضون لأعمالهم الحسنة والسيئة في المجالات السياسية أو العسكرية أو الاقتصادية؟

و ــ حضارة حضرية وتجارية

من السمات الاقتصادية والاجتماعية الرئيسية للحضارة الإسلامية والتي تركز عليها كتب التاريخ، الطابع التجاري وتفوق المجتمع الحضري على المجتمع الريفي. ولا يظهر في هذه الكتب أثر للحياة البدوية كما لا تظهر فيها المظاهر الأخرى للحياة الاجتماعية والاقتصادية مثل نظام الإنتاج الحرفي، ومختلف الوظائف الاجتماعية مثل «العالِم» (المتخصص في الدين) و«الكتّاب» (الذين يتولون السكرتارية) و«الأمراء» (العسكريون). وإذا كانت الدراسات الحالية ــ كما يؤكد جارسان[٤٣] ــ تعيد النظر في أهمية «التاجر الكبير المسافر الذي كان يتمتع بالمرتبة الأولى في جميع الدراسات على حساب الوظائف الاجتماعية الأخرى المذكورة أعلاه»، فإن كتبنا المدرسية لا تجاري هذا الاتجاه. فبينما يبرز أحد الكتب أهمية «التجار الذين يكونون طائفة متضامنة ومحترمة إلى درجة كبيرة»[٤٤] فإن الكتب الأخرى تركز كلها في النصوص وفي الوسائل التوضيحية على الدور الذي قامت به الحضارة الإسلامية كوسيط وكأداة اتصال تجاري بين الشرق والغرب، وقد بينت خرائط متعددة شبكة الطرق التي اتبعتها التجارة العالمية و«الطرق البحرية والبرية» في العالم الإسلامي:

«لقد أصبح العالم الإسلامي مركز الانطلاق للتجارة العالمية الواسعة مما ساعد على اتساع المدن» (ناتان للسنة الخامسة ص ١٣٤).

«لقد أوجد الفتح العربي مجالاً اقتصادياً جديداً شكل إطاراً لحضارة جديدة، كما وحّد بلداناً يلتقي عندها الغرب والشرق الأقصى وأفريقيا» (بورداس ت ٢٤ للسنة الثانية ص ٣٢٤).

«التجارة تثري العالم الإسلامي».

خريطة: «العالم الإسلامي ملتقى تجاري» (تبين الطرق التجارية والمنتجات

---

(٤٢) لا ينجو من هذا المنع إلا «الفرس»، فقد كان من حظهم أن ورد ذكرهم مرتين لدى اثنين من المؤلفين، وإن كان ذلك في مجال محدود صغير الشأن: «المنمنمات هي الفن الأعظم للفرس» انظر: ت ٢٥ (هـ)، ص ٢٩٧. «كان التقليد الفارسي في المنمنمات هو وحده الذي حافظ على تصوير الناس والحيوانات،» انظر: ت ٢٤ (ب)، ص ٣٢٦.

(٤٣) Garcin, «L'Enseignement de la civilisation de l'Islam: Les Interrogations actuelles et la place de l'Islam classique dans les programmes du secondaires,» p. 83.

(٤٤) انظر هاشيت للسنة الثانية: ت ٢٥ (هـ)، ص ٢٩٦.

المتبادلة) (هاشيت ت ٢٥ ص ٢٩٦).

خريطة: «المبادلات في العالم الإسلامي: السلع المتبادلة والمدن ومحاور التجارة الواسعة» (ناتان للسنة الخامسة ت ١٤ ص ١٣٤).

«المسلمون تبادلوا التجارة بصفة خاصة مع الشرق ثم اتجهوا نحو الغرب» (بورداس للسنة الخامسة ت ١٣ ص ١٢٨).

«المسلمون يؤدون على طول الطرق دور الوسيط بين الغرب من ناحية والشرق وافريقيا السوداء من ناحية أخرى» (بورداس للسنة الخامسة ت ١٣ ص ٢١٨).

«العالم الإسلامي منطقة انتقال بين الشرق الأقصى والغرب، حضارة وصل» (هاشيت ت ٢٥ للسنة الثانية ص ١٣٠).

والجدير بالملاحظة أنه يتم إسقاط تصوّرين حديثين حول المجال الاقتصادي الواحد والسوق القومية المتجانسة والموحدة على المجال الاقتصادي للعالم الإسلامي بين القرن الثامن والقرن الثالث عشر. هذه النظرة التي يقدّمها لومبار Lombard وتقوم على أنه كان يوجد مجال اقتصادي واحد يشمل الامبراطورية الإسلامية من أولها إلى آخرها، يعارضها كلود كاهان «Claude Cahen» الذي يعارض أيضاً فكرة «وجود سلطة بورجوازية ورأسمالية «تجارية آنذاك»[(٤٥)]. إن تصور وجود سوق واحدة شبيهة بالسوق القومية في الدولة الحديثة قد يفسر تلك التناقضات التي تظهر أحياناً في النص، حيث نجد في الفقرة نفسها كلاماً يؤكد عكس الكلام الذي يأتي بعده: «الخريطة تسمح بمتابعة الطرق ودراسة المنتجات المتبادلة» (وأورد بيان المنتجات مع تصنيفها باستخدام الألوان بين المنتجة داخل العالم الإسلامي والمستوردة من خارجه على الطرق التجارية) «إلا أن العالم الإسلامي كان في ذلك الوقت مستهلكاً هائلاً، اما صادراته فلا يعرف عنها إلا القليل» (هاشيت للسنة الثانية ت ٢٥ ص ٢٩٦).

كان من الأفضل والأصح تقديم التجارة القائمة في مجال يبلغ اتساع العالم الإسلامي آنذاك، باستخدام مفاهيم مناسبة كـ «تجارة بين الأقاليم» أو «تجارة متعددة المراكز» بدلاً من استخدام مفاهيم حديثة غير ملائمة كـ «تجارة خارجية وداخلية» و«استيراد وتصدير» أو «السوق العالمية» التي تفترض كلها وجود سوق واحدة من نوع الأسواق القومية الحديثة. وبالتالي كان من الأفضل الإشارة إلى التبادل بين مختلف الأقاليم داخل العالم الإسلامي الذي كان أهم من التبادل بين مجمل العالم الإسلامي و«خارجه».

ويربط معظم المؤلفين التقدم الحضري للمدن في الحضارة الإسلامية باتساع التجارة وهيمنتها على الحياة الاقتصادية:

---

(٤٥) Garcin, Ibid., p. 883.

«وظائف المدن: إن التجارة كانت الأساس في وجود المدن، وهذه المدن كانت مراكز للاتصال وللتخزين، أما الريف فلقد كان تابعاً لها» (هاشيت للسنة الثانية ص ٣٠١).

«التقدم الحضري مرتبط بحيوية المبادلات» «ساهمت التجارة العالمية على نطاق واسع في اتساع المدن» (ناتان للسنة الخامسة ص ١٣٤).

لقد عمدت معظم الكتب إلى إبراز الوظائف الأخرى للمدن من «إدارية» و«ثقافية» و«حرفية» وأوضحت «اكتظاظ المدن الإسلامية بالسكان» وميزت بين «المدن التجارية» و«المدن الدينية» و«المدن الجديدة» و«المدن القديمة» و«المدن الداخلية» و«المدن الساحلية»، وبهذا ميزت بين مختلف أنواع المدن ومختلف صفاتها في الواقع الحضري للعالم الإسلامي(٤٦). وباستثناء وصف المنشآت المشتركة بين المدن الإسلامية التجارية مثل «الجامع» و«الفندق» (المستودع) و«السوق» و«القصر» و«الحمام» و«الحدائق»، لم يتحدث أي مؤلف عن واقع حضري «إسلامي»، ولا نجد في الكتب صورة تبسيطية لمدينة إسلامية أو عربية ذات نسيج مكوّن من «وحدات مغلقة» و«متلاصقة» ومقامة حول جامع كما كان يخشى Garcin. بل على العكس نجد أن بعض المؤلفين يوضحون ــ مثله ــ «ان العواصم الكبيرة (مثل بغداد وغرناطة) كانت تقام على الأصح حول قصر تتبعه مناطق بائسة»(٤٧). أما الكتب الأخرى فقد امتنعت عن تقديم صورة لنموذج واحد للمدينة الإسلامية يتكرر على نطاق العالم الإسلامي. إلا أنها أيضاً لا تشير إلى تنوع المدن الإسلامية، وتكتفي بتقديم الوظائف والمنشآت المشتركة بينها والتي تتميز بها هذه الحضارة. ويبدو أن مستوى البحث حالياً حول الواقع الحضري في العالم الإسلامي لم يتعدّ هذا الحد. ويمكن القول إنه في ظل الوضع الحالي للأبحاث، تتحاشى الكتب بحرص تقديم الصورة «الكلاسيكية» لمدينة «إسلامية» واحدة متمحورة حول الجامع أو السوق، إلا أنها في الوقت نفسه لا تظهر تنوع العمارة الحضرية الإسلامية وصفاتها المشتركة. ويبدو ــ استناداً إلى ملاحظات Garcin ــ أن المستوى الحالي للأبحاث حول الواقع الحضري في الحضارة الإسلامية خلال المرحلة الكلاسيكية (بين القرن السابع والعاشر) لا يسمح بالذهاب إلى أبعد من هذا الحد:

«هل يمكن الحديث عن واقع حضري «إسلامي» منذ هذا العصر (القرن السابع إلى العاشر)؟ لم تكن التجمعات تنتظم بالضرورة حول الجامع، باستثناء بعض المدن التي أنشأتها الجماعة الإسلامية الفاتحة (الكوفة والبصرة والفسطاط والقيروان). لقد كان الطابع الحضري للعواصم الكبيرة (بغداد وقرطبة والقاهرة) توسعيّاً،

---

(٤٦) انظر هاشيت للسنة الثانية: ت ٢٥ (هـ)، ص ٢٩٧؛ بورداس للسنة الثانية: ت ٢٤ (ب)، ص ٣٢٦، وبورداس للسنة الخامسة، ص ١٢٨.

(٤٧) بورداس للسنة الثانية: ت ٢٤ (ب)، ص ٣٢٦

وكان ينمو بحرية نسبية حول المقرات المتعددة التي كان يقيم فيها الأمير وليس حول أماكن العبادة»(٤٨).

ز ــ المجتمع الإسلامي: مجتمع عبودي

تبرز كل الكتب ــ في ما عدا تلك الصادرة عن بيلان ــ ممارسة العبودية في العالم الإسلامي سواء من خلال النص أو الصورة بنبرة مقتضبة، مؤكدة وسريعة من غير شرح أو تعليق. وتشغل الصور التوضيحية مكاناً هاماً نسبياً: ثلاث صور وخريطتان تحت عناوين فرعية شارحة، في مقابل نص قصير نسبياً. وتبدو ممارسة العبودية ملازمة للمجتمع الإسلامي وشائعة فيه كما يتضح من المقتطفات التالية:

ــ «المجتمع الإسلامي مجتمع عبودي» (هاشيت ت ٢٥ للسنة الثانية ص ٣٠٩).

ــ «تجار العالم الإسلامي يبيعون للخارج المنتجات الحرفية الإسلامية ويشترون منه منتجات ضرورية: الخشب والحديد والعبيد» (ناتان للسنة الخامسة ص ١٣٥).

ــ «كان التجار المسلمون يستحضرون العبيد من افريقيا وآسيا الوسطى وأوروبا السلافية» (بورداس ت ١٣ للسنة الخامسة ص ١٢٨).

ــ «كان الرخاء في البلدان الإسلامية يعتمد على التجارة وعلى المنتجات المتبادلة. وكانت تجارة العبيد تلعب دوراً هاماً» (بورداس للسنة الثانية ص ٣٢٤).

ــ خريطة عن «المبادلات في العالم الإسلامي» وضعت تجارة العبيد في مكان بارز. (ناتان للسنة الخامسة ص ١٣٥).

«رسم منمنم لسوق عبيد في اليمن» (ناتان ص ١٣٥).

خريطة عن «العالم اللإسلامي في القرن التاسع» تبين الدروب التي كانت تستخدمها تجارة العبيد» (أطلس ــ بورداس للسنة الخامسة ص ١٦ ــ ١٧).

«رسم منمنم يمثل صرافاً وتاجر عبيد» (بورداس للسنة الخامسة ص ١٢٨).

تثور على الفور ملاحظات عديدة: من المؤسف قبل كل شيء أن من بين جميع هذه الكتب التي تتناول العبودية بمناسبة تقديمها للحضارة الإسلامية لا نجد إلا كتاباً واحداً يشير إلى التغيير الذي أوجده الإسلام في حالة العبيد(٤٩). ولا يشير كتاب واحد إلى حقيقة ذات أهمية كبرى أدخلها الدين الإسلامي وهي عتق العبد في حالة اعتناقه الدين الإسلامي، مما يساهم في تفسير

---

(٤٨) Garcin, «L'Enseignement de la civilisation de l'Islam: Les Interrogations actuelles et la place de l'Islam classique dans les programmes du secondaires,» p. 884.

(٤٩) هاشيت للسنة الثانية: ت ٢٥ (هـ)، ص ٣٠٩: «إن الإسلام لا يمنع العبودية ولكنه يوصي بحسن معاملة العبيد وبعتقهم».

التقلّص المطّرد للعبودية في أرض الإسلام. ولا يعمد أي مؤلف إلى النظر إلى هذه العبودية كاستمرار للممارسات السابقة في الحضارات اليونانية والرومانية والبيزنطية وأنها من النمط القديم وهي تختلف عن النمط الحديث الذي اتبعته أوروبا وأمريكا فيما بعد. فلا تشير الكتب إلى الطابع المنزلي لهذه العبودية أكثر من كونها يداً عاملة زراعية أو حرفية، كما لا تشير إلى نطاقها المحدود داخل بعض الفئات الاجتماعية وفي بعض المناطق، بل إن النص ـ بالرغم من أنه مقتضب ـ ليوحي بأن العبودية كانت منتشرة في أرض الإسلام. ولقد أوضح جارسان أن الدراسات الحديثة تنكر أهمية هذه الممارسة في المجتمع الإسلامي وتنكر انتشارها: «لا وجود لتلك القطعان الكبيرة من العبيد العاملين في الأرض (باستثناء الزنج في العراق السفلي) وربما يتعين عدم استثناء العبيد الناتجين من الغزوات في بعض المناطق (المغرب)»[٥٠].

يوجد إذن تحيز نحو تأكيد الطابع العبودي للإسلام بالرغم من حيادية النبرة[٥١]. ولقياس المدى الذي وصل إليه هذا التحيز قمنا بإجراء مقارنة بين الطريقة التي قدمت بها هذه الكتب نفسها العبودية السوداء التي مارسها الأوروبيون نحو أمريكا من القرن السادس عشر إلى القرن التاسع عشر، وطريقة تقديمها للعبودية في المجتمع الإسلامي، ونظراً إلى أن هذه الظاهرة لا تدخل في نطاق بحثنا فقد اكتفينا بمقارنة الفاعلين في كل من الحالتين (هل هم حاضرون أو غائبون، محددون أو غير محددين؟) وبمقارنة عدد الصور التوضيحية المصاحبة للنصوص.

والجدول الآتي يسمح بمقارنة الفاعلين وعدد الصور التوضيحية في الحالتين: العبودية في الإسلام والعبودية السوداء بواسطة الأوروبيين نحو أمريكا.

---

(٥٠) Garcin, Ibid., p. 883.

(٥١) يؤيد هذا الرأي مدرّسون في المرحلة الثانوية في الولايات المتحدة، وكتب للمرحلة الثانوية في كندا، انظر: Yagub Abdalla Abu-Helu, «Images of the Arabs in their Conflict with Israel, held by American Public Secondary School Social Studies Teachers,» (Unpublished Ph. D. Dissertation, Stanford University, 1978).

انظر أيضاً: L.K. Kenny, «The Middle East in Canadian Social Science Textbooks,» in: Baha Abu Laban and Faith T. Zeady, eds., *Arabs in America: Myths and Realities,* AAUG Monograph Series; no. 5 (Wilmette, Ill.: Medina University Press International, 1977).

الجدول رقم (٤ ــ ٦)
مقارنة للفاعلين في كل من العبودية في المجتمع الإسلامي وتجارة العبيد بواسطة أوروبا نحو القارة الأمريكية

الكتاب	العبودية في الإسلام			تجارة السود نحو أمريكا		
	فاعلون		صور	فاعلون		صور
	محددون	غير محددين		محددون	غير محددين	
بورداس ت ١٣ ص ١٢٨ للخامسة	التجار المسلمون	-	صورة ١ خريطة ١	-	-	-
ناتان ت ١٤ ص ١٣٥ بورداس للثانية ن ٢٤ ص ٣٢٤	التجار في العالم الإسلامي البلدان الإسلامية	- -	صورة ١ خريطة ١	- اسبانيا والبرتغال السفن الانكليزية ص (٦٦ – ٦٧) التجار الأوروبيون أو العرب أو ملوك السود (ص ٣٣٢)	- ضمير الغائب ضمير الغائب ضمير الغائب	-
هاشيت ت ١٩ للرابعة ص ١٧٦ – ١٧٧				التجار الأوروبيون	٧٫٥ مليون عبد افريقي نقلوا إلى أمريكا	خريطة صورة
هاشيت ت ٢٥ للثانية ص ٣٠٩	المجتمع الإسلامي الإسلام			الغزوات التي كثيراً ما قام بها التجار العرب (ص ١٠٢)	«عانت افريقيا» «تمركز العبودية في أفريقيا لمدة ثلاثة قرون».	
ناتان ت ٢٣ للثانية ص ٣٥٠				«جماعة» «رؤساء العشائر» «شخصيات غير عادية تدفعها قوة الإيمان الإسلامي ــ تبيع العبيد للحصول على الأسلحة: عثمان دان فوديو، الحج عمر، المهدي، ساموري توري، وأكثرهم شهرة: شكا»	«أفارقة في الأسر»، «١٥ إلى ٢٥ مليون افريقي بيعوا في الاسواق الأمريكية» «١٠٠ مليون من السكان تم نزعهم من افريقيا»	صورة

يبدو لأول وهلة فارق هام على مستوى الفاعلين، فنجدهم بالنسبة إلى العبودية في الإسلام محددين دائماً بوضوح وهم في الغالب «التجار المسلمون» أو «البلدان الإسلامية» أو «المجتمع الإسلامي» ولا يهتم النص بمعرفة من هم الوسطاء المحليون في هذه التجارة بل يكتفي بتحديد الفاعلين الأساسيين. ونجد الفارق واضحاً جداً بالنسبة إلى «تجارة السود» بواسطة التجار الأوروبيين نحو أمريكا. أولاً لا نجد إشارة في أي مكان تصف المجتمع الأمريكي أو الأوروبي أو المسيحي بـ «العبودية» كما وُصف المجتمع الإسلامي، رغم أن الظاهرة طالت لعدة قرون واستنزفت أكثر من نصف السكان الشبان والعاملين في افريقيا. ولم يتعرض أي كتاب ـ على الأقل في المجموعة محل البحث ـ لضخامة الظاهرة بالنسبة إلى افريقيا ولا لأهميتها بالنسبة إلى انطلاق الزراعة والصناعة الأمريكية. ولكن الأهم من هذا الإغفال هو إخضاع الفاعلين أنفسهم في تجارة العبيد السود نحو أمريكا (تلك التجارة الثلاثية الأطراف: افريقيا ـ أوروبا ـ أمريكا) ـ والذين كانوا في معظمهم أوروبيين ـ لعملية مزدوجة من أجل إخفائهم ونقلهم.

وتظهر عملية الإخفاء بوضوح عندما نلحظ أن الفاعلين غير محددين في الفقرات المتعلقة بهم في تسع حالات من أصل ست عشرة حالة، ويتم الإخفاء إما باستخدام الضمير «هم on» دون تحديد الفاعل أو بإلغاء الفاعل واستخدام صيغة المبني للمجهول: «أسروا» «بيعوا» «عانت افريقيا». وتبين المقتطفات التالية عملية إخفاء الفاعل الأوروبي في تجارة السود:

ـ «كان يتم إجبارهم كل يوم على الصعود على متن الباخرة...»

ـ «كانوا يقيدون بالسلاسل» (مستند: وصف سفينة زنوج) (بورداس ت ٢٤ ص ٦٧).

ـ «٥،٧ مليون عبد افريقي أبعدوا إلى أمريكا» (هاشيت ت ١٩ للسنة الرابعة ص ١٧٦ و١٧٧).

ـ «تتكبد افريقيا منذ بدء العصر الحديث الاستنزاف المريع الناتج عن تجارة السود» (هاشيت ت ٢٥ للسنة الثانية ص ١٠٢).

ـ «بيع من ١٥ إلى ٢٥ مليون افريقي في الأسواق الأمريكية». «نُزع من افريقيا عدد من السكان يقدر بمائة مليون فرد». «في مقابل مبيع عبد واحد كان يموت ٤ أو ٥ خلال الغزوات razzias أو السفر» (هاشيت ت ٢٣ للسنة الثانية ص ٤٢١).

وتبدو عملية النقل في تلك النصوص التي يكون فيها الفاعلون في تجارة السود محددين، وتوجد سبعة نصوص من هذا القبيل، من بينها نص واحد فقط يحدد الفاعلين بـ «التجار الأوروبيين»: «كان التجار الأوروبيون يحصلون على العبيد من على الشواطىء الإفريقية ثم ينقلونهم إلى أمريكا» (هاشيت للسنة الرابعة ت ١٩ ص ١٧٦).

أما الحالات الستّ الأخرى فتجري فيها عملية نقل المسؤولية بوسيلتين: إما عن طريق استخدام كيانات جامدة قد تكون أوروبية، ولكنها ليست فرنسية على أي حال، مثل «إسبانيا» «البرتغال» «سفينة انكليزية»، وإما بتوزيع المسؤولية بين فاعلين مختلفين محليين وأوروبيين، وبحيث تنتقص من مسؤولية الأوروبيين إلى الحد الذي تصبح معه في مستوى مسؤولية عملائهم المحليين:

ـ «قام التجار الأوروبيون أو العرب مع ملوك السود بتدمير مساحات شاسعة من أجل الحصول على العبيد» (بورداس للسنة الثانية ت ٢٤ ص ٣٣٢).

ـ «عندما كوّنت إسبانيا والبرتغال أولى الإمبراطوريات الاستعمارية (البرازيل) ابتكرتا تجارة السود واستجلاب العبيد الافريقيين «خشب الأبنوس» (بورداس المرجع السابق ص ٦٦).

ـ «وصف سفينة لنقل العبيد: قامت سفينة بريطانية مجهزة لنقل ٤٨٢ عبداً، بنقل ٦٠٩ عبيد في الحقيقة» (بورداس المرجع السابق ص ٦٧).

وعملية نقل المسؤولية لا تزال هنا جزئية إذ انها مشتركة بين الأوروبيين والسود و«العرب» الذين يتم إدخالهم ولأول مرة في النص، كشركاء فاعلين في تجارة العبيد. وإذا كان بورداس قد توقف عند هذا الحد إلا أن كلا من هاشيت وناتان قد ذهبا إلى أبعد من هذا كثيراً في كتب السنة الثانية. فهما لا يترددان في الحذف الكلي للفاعل الأوروبي الذي لا نشاهد له أثراً في الفقرات الواردة فيما بعد، بل وأكثر من هذا أنهما أحلا محله تماماً الفاعل «العربي» أو «المسلم» في عبارات محددة أو «مشحونة بالمشاعر»، ومن يقرأها يجد أن التجار الأوروبيين لم يلعبوا أي دور في تجارة السود إلى أمريكا وأن «العرب» أو الرؤساء السود «المسلمين» هم الذين تقع على عاتقهم المسؤولية مرة أخرى: ألم يصور هؤلاء المؤلفون «المجتمع الإسلامي كمجتمع عبودي» في هذه الكتب نفسها (هاشيت للسنة الثانية) وأن «أرض الإسلام» قد شهدت «كثيراً من العبيد» (ناتان للسنة الخامسة)؟[٥٢] لقد أصبح من السهل ومن المناسب انطلاقاً من هذا التعميم الاستنتاج أن تجارة السود التي زاولتها أوروبا نحو أمريكا كانت أيضاً من أفعال «العرب» والإسلام كما يظهر من النص التالي:

عنوان: «رؤية المنهزمين»: «بدت أوروبا في صورة قاتمة جداً في الهند وفي الصين وفي اليابان (...) ولقد عانت افريقيا عند خليج غينيا منذ بداية العصر الحديث النزف المريع الذي كانت تسببه تجارة السود. وطوال ثلاثة قرون تكونت على الشاطىء الآخر للأطلنطي افريقيا جديدة، افريقيا العبودية. ومقابل كل شخص وصل حياً إلى أمريكا

---

(٥٢) المصدر نفسه، ص ١٤٨.

ربما كان يموت عشرة في أعمال النقل وفي عمليات الغزو التي كثيراً ما كانت من صنع التجار العرب». ويتوقف النص عند هذا الحد منتهياً إلى القول «لقد بدت الصورة الجديدة للرجل الأوروبي مشوهة من خلال هذه المرآة». (هاشيت للسنة الثانية ت ٢٥ ص ١٠٢).

أوضح النص في بداية مقدمته أن الأمر يتعلق بصورة أوروبا لدى الشعوب المقهورة. وبعد سلسلة من الصياغات الفعلية التي حُذف منها الفاعل مثل «عانت افريقيا» «استقرت العبودية»، وسلسلة من الصياغات الاسمية مثل «النزف المريع الذي تسببه تجارة السود» و«نقل العبيد»، التي كانت وظيفتها حذف الفاعل الأوروبي للعبودية، بعد ذلك أدخل النص أو المؤلف «التجار العرب» جاعلاً إياهم الفاعلين الوحيدين في استعباد السود. وباستخدام عبارات مثل «كانت من صنع» و«أعمال الغزو» (استعملت في النص الكلمة العربية بحروف لاتينية)، لا يعود هناك مجال للشك. وبعد إتمام عملية الاستبدال هذه لا يتردد المؤلف بطريقة **غير مباشرة** في إلقاء مسؤولية أخرى على «التجار العرب»، وهي أنهم قد تسببوا في «تشويه» «صورة الرجل الأوروبي لدى الأفارقة». ويسمح ترتيب العبارات بدءاً من المقدمة حتى النهاية بمثل هذه القراءة للنص.

أما اتهام الإسلام في عملية استعباد السود لصالح أمريكا فقد تم بطريقة أشد خبثاً، إذ اتهم النص «رؤساء السود الأفارقة» الذين يسعون لإنشاء الإمبراطوريات الكبيرة ويبيعون لذلك العبيد من أبناء شعبهم أو من أبناء الجماعات العرقية المجاورة للحصول على الأسلحة. هذه المرة أيضاً يغيب الأوروبيون غياباً كاملاً عن النص، ويلجأ النص كذلك إلى الصياغات الفعلية المبنية للمجهول وإلى الصياغات الاسمية وذلك لإلغاء الفاعل الأوروبي تماماً:

«تجارة خشب الأبنوس تقلب افريقيا». «النزف البشري مثير للدهشة». «بيع خمسة عشر مليون افريقي». «عدد السكان الذين انتُزعوا من افريقيا يقدر بمائة مليون».

وعمد النص تفسيراً لهذه المذبحة المريعة إلى إظهار رؤساء العشائر – بل ومعهم جماعاتهم بالكامل – في صورة من يسعى إلى تحقيق الكسب. ثم يقدم النص عاملاً آخر ذا طابع ديني وهو «الإيمان الإسلامي القوي» الذي يدفع الرؤساء إلى توسيع «امبراطورياتهم» ويدفعهم بالتالي إلى بيع العبيد لشراء الأسلحة:

«الحقيقة أن بيع العبيد يصبح بقوة الأمر الواقع(٥٣) مصدر الإثراء الرئيسي للجماعة أو على الأقل لرؤساء العشائر فيها. ولقد قامت شخصيات غير عادية مدفوعة بصفة عامة بإيمان إسلامي قوي بتأسيس إمبراطوريات كبيرة اعتماداً على إحدى الجماعات العرقية وبالاستعانة بقوة السلاح الذي لم يكن من الممكن الحصول عليه إلا بوسيلة واحدة:

---

(٥٣) وليس بقوة الطلب وقدرة التجار كما حدث بالفعل.

بيع العبيد. وهكذا (فعل) عثمان دان فوديو مع البولز Peuls في السودان، والحج عمر مع التوكولور Toucouleurs وساموري توري Samori Touré وأخيراً المهدي (في السودان) وأكثرهم شهرة شكا Chakka» (ناتان ت ٢٣ للسنة الثانية ص ٣٥٠).

وفي النهاية يمكن استخلاص آليات عديدة في صياغة النص ساهمت في صرف انتباه القارىء عن الفاعل الحقيقي في تجارة السود من افريقيا (المشتري والمستخدم) وفي توجيه هذا الانتباه نحو كبش فداء يكون مسؤولاً عن «الأعمال الشريرة للرجل الأبيض». وتتلخص هذه الآليات بما يلي: **إخفاء الفاعلين الأوروبيين**، **توزيع المسؤولية لتشمل «العرب»**، ثم **الانزلاق إلى** اتهام «التجار العرب ورؤساء السود الذين اهتدوا إلى الإسلام» دون غيرهم. وتكوّن آليات الصياغة هذه استراتيجية حقيقية وظيفتها **نقل الاتهام** نحو فاعلين على مقربة من الضحية: الجيران العرب، أو أقرباء من العشيرة نفسها، أو جماعات عرقية مجاورة. وليس الهدف من دراستنا هو تقديم التاريخ الحقيقي لتجارة السود، ويمكن القارىء أن يرجع بالنسبة إلى دور العرب والمسلمين في تجارة السود، إلى العمل الممتاز الذي كتبه عالم الأنثروبولوجيا الأمريكي إيريك وولف Eric Wolf(٥٤) الذي أورد فيه فصلاً عنوانه «تجارة العبيد» حلل فيه المؤلف بالتفصيل الدقيق تجارة السود في مناطق شرق وغرب ووسط افريقيا. وقد فصل المؤلف أسماء القبائل ورؤسائها والأماكن في كل منطقة على حدة، ومع هذا لم يرد ذكر «التجار المسلمين» إلا مرة واحدة على الساحل الشرقي(٥٥). ولا يمكن اتهام الكاتب بمعاداة أوروبا لأنه، في محاولته الخروج من نطاق التاريخ الأمريكي السائد لموضوع العبودية ركّز بحثه بصفة خاصة على الدور الذي قام به الفاعلون المحليون في التجارة الثلاثية نحو أمريكا.

بعد أن انتهينا من تحليل النص المكتوب: العناوين والوثائق والنصوص سنتناول الآن ـ بتفصيل أقل ـ المادة غير المكتوبة (الخرائط والصور التوضيحية) لكي نوضح من خلال سماتها الهامة، المميزات الرئيسية للجهاز السيميائي فيما يتعلق بصورة الإسلام مع إيضاح علاقاته بالنص المكتوب.

---

(٥٤) Eric Robert Wolf, *Europe and the People Without History*, cartographic illustrations by Noél L. Diaz (Berkeley, Calif.; Los Angeles: University of California Press, 1982).

(٥٥) لقد أشار إلى وجود تجارة «صغرى» نحو العربية السعودية على الشاطىء الشرقي يباشرها تجار مسلمون على شواطىء الصومال. ويبدو أن هذه التجارة كانت مرتبطة بالتجارة التي كانت تقوم بها بعض السلطات الإسلامية التي كانت قائمة في شبه الجزيرة العربية من قبل ظهور الإسلام والتي استمرت حتى القرن السابع عشر أو الثامن عشر. ولكن هذه التجارة لا ترتبط بأي وجه من الوجوه بالتجارة الأوروبية نحو القارة الأمريكية.

رابعاً: المادة غير المكتوبة:

التقديم السيميائي للإسلام في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية

ما هو اتجاه الخرائط والصور(٥٦) بالنسبة إلى الإسلام في كتب التاريخ؟ وهل يتفق هذا الاتجاه مع اتجاه النص المكتوب، أم أن الصورة تسير في طريق مختلف عما هو مكتوب؟

إذا استبعدنا جانباً بيلان (للسنة الخامسة وللسنة السادسة) حيث لا نجد إلا عدداً محدوداً من الخرائط والصور يتفق مع النص المحدود الوارد فيهما، تتميز باقي كتب المجموعة بوفرة عدد الخرائط (٣٣ خريطة) والصور (٩٢ صورة) التي تصاحب النصوص المتعلقة بالإسلام. ولقد أخذنا في اعتبارنا الفارق القائم بين هذين النوعين في المادة غير المكتوبة، فالخريطة عبارة عن تمثيل مكاني، في حين أن الصورة عبارة عن تمثيل خيالي أو جمالي، لذلك فلقد صنفنا كلا من هذين النوعين تبعاً لتوزيع المواضيع الواردة ضمنها:

الجدول رقم (٤ ــ ٧)

التوزيع الموضوعي لكل من الخرائط والصور المتعلقة بالإسلام(*)

الخرائط: ٣٣		الصور: ٩٢	
الموضوع	العدد	الموضوع	العدد
اتساع العالم الإسلامي في الماضي	٧	في المنطقة العربية	٧٢ (٧٨ بالمئة)
في الحاضر	٤	في منطقة غير عربية	٢٠ (٢٢ بالمئة)
المجموع ١١ (٣٠ بالمئة)		المجموع ٩٢ (١٠٠ بالمئة)	
ــ العالم العربي حالياً	١ (٧،٢ بالمئة)	الدين (الشعائر وأماكنها)	٣٤ (٣٧ بالمئة)
في الماضي	—	الفنون والعمارة	٢٥ (٢٦ بالمئة)
ــ الانقسامات السياسية في		العلمية والثقافية	١٠ (١١ بالمئة)
العالم الإسلامي	١	السياسية. (رؤساء)	٤
الأسر الحاكمة	٥ = ٦ (١٦ بالمئة)	العسكرية. (معارك)	٤ = ٨ (٩ بالمئة)
ــ الفتوحات العربية	٦ (١٦ بالمئة)	الاجتماعية (عن الحريم)	٢ (٢ بالمئة)
ــ المبادلات والتجارة	٤	الاقتصادية:	
علماء الجغرافيا والرحالة	٢ = ٦ (١٦ بالمئة)	. تبادل تجاري	١٠ (١١ بالمئة)
ــ المدن الإسلامية العربية	٥	. زراعة (٢ عن الري)	٣ (٤ بالمئة)
ــ بلدان عربية	٢ = ٧ (١٩ بالمئة)	. الحرفيون	ــ ــ
ــ مدن إسلامية غير عربية	ــ ــ ــ		

(٥٦) أوردنا قائمة بهذه الخرائط والصور في نهاية هذا الفصل.

(*) مجموع الخرائط يزيد عن ٣٣ حيث تم تصنيف ٤ خرائط تحت موضوعين مختلفين.

يتضح من قراءة الجدول السابق أن حوالى نصف الخرائط (٤٩ بالمئة) تنصب على الاتساع الجغرافي للعالم الإسلامي في الماضي وفي الحاضر وكذلك على الفتوحات العسكرية العربية التي أدت إلى هذا التوسّع، مما يبين الأهمية التي يعطيها التأريخ المدرسي لموضوع المركز الجغرافي والاستراتيجي للإسلام في العالم. ويلاحَظ أن النصوص كما رأينا لا تعالج هذا الموضوع إلا في فقرات قليلة تتعرض بصفة خاصة لسرعة الفتح والأسباب التي أدت إلى التوسع الإسلامي، ولكن يبدو أن هذه السمة قد أثارت خيال المؤلفين مما دفعهم إلى تعويض النقص في النصوص عن طريق الخرائط. وعلى العكس من ذلك نجد أن الطابع التجاري والتبادلي في الحضارة الإسلامية والذي عولج في النصوص باستفاضة كبيرة نسبياً لا يرد ذكره إلا في أربع خرائط (١١ بالمئة) تحدد الطرق التي كانت تسير فيها التجارة والمنتجات المتبادلة، ويلاحظ أن هذا الموضوع قد حظي أيضاً بالنسبة نفسها من الصور (١١ بالمئة)، في حين لا نجد أية خريطة لتحديد مناطق الإنتاج الزراعي أو الحرفي في العالم الإسلامي، وكذلك نجد أن الصور التي تمثل الأنشطة الزراعية محدودة جداً (٤ بالمئة) كما لانجد صورة واحدة تعرض للإنتاج الحرفي، وهذا مما يتفق مع اتجاه النصوص التي تبرز أن المجتمع في الإسلام كان غير منتج.

والملحوظة الأخيرة حول الخرائط والصور معاً تتعلق بالالتباس بين الإسلام والعرب الذي يؤدي إلى تقليص العالم الإسلامي بجعله مرادفاً لمكوّنه العربي، ويبدو هذا على مستوى الخرائط عند تحديد أماكن المدن والمناطق فنجد أن جميع المدن والبلدان الإسلامية التي جاءت في الخرائط تقع كلها في نطاق العالم العربي (٧ من ٧ تمثل ١٩ بالمئة) ولا نجد بلداً أو مدينة واحدة تقع في العالم الإسلامي غير العربي (تركيا ــ إيران ــ الهند ــ افريقيا السوداء). وبالمثل نجد أن حوالى ٨٠ بالمئة من الصور المصاحبة للنصوص تمثل مواضيع تقع في المجال الثقافي والجغرافي العربي، وأن ٢٢ بالمئة من الصور فقط تخص المناطق الإسلامية غير العربية. هذا التشويه المزدوج للتمثيل بواسطة الخريطة والصورة يكرّس نظرة «عربية» إلى الحضارة الإسلامية في الكتب المدرسية، وهي نظرة غير معلنة وإن كانت مسلماً بها[٥٧] وتبدو واضحة ليس فقط على مستوى النصوص والمفردات ولكن أيضاً على مستوى الصورة. ويمكن أن نجد تفسيراً لهذا الاختصار للتنوع الإسلامي ولهذا التركيز على «البعد العربي» في الإسلام في صورة «الآخر» داخل العقلية الفرنسية المعاصرة.

وفي النهاية نجد أن الطابع المسيطر في الصور هو إبراز الناحية الدينية الجمالية والجامدة للإسلام بتقديم الموضوعات غير الحية مثل الأضرحة والجوامع والزخارف والتحف، بدلاً من

---

(٥٧) يظهر العالم العربي الحالي على خريطة واحدة للعالم الإسلامي. وهذا النقص في تمثيل العالم العربي يدعم الالتباس بين المجال العربي والمجال الإسلامي. ولا يوجد اختلاف ذو أهمية بين مختلف دور النشر بالنسبة إلى توزيع الخرائط والصور المتعلقة بالإسلام.

تقديم الصور الإنسانية مثل الصلاة الجماعية أو الفردية والطقوس والشعائر ومناسك الحج. والغريب في الأمر أن أغلب الجوامع الممثلة في الصور خالية من الناس وكأن المقصود هو إبراز جمال المكان أكثر من إظهار الزخم الديني الجماعي.

وهكذا نجد أن ٦٣ بالمئة من الصور تقدم أماكن شعائر الصلاة والحج (جوامع ـ كعبة والقرآن والصلاة (٦ فقط من ستين) والقطع الفنية والمعمارية التي يسودها الطابع الديني أكثر من الطابع الدنيوي. وهذا الاختيار من شأنه أن يبرز إلى حد ما صورة جامدة وزخرفية للإسلام، صورة «حضارة ميتة وثقافة تنتسب إلى الماضي لا يبقى منها اليوم إلا الأضرحة الجميلة التي تمثل الماضي» وفق تعبير تقرير جمعية «الإسلام والغرب»(٥٨). ويتأكد هذا الاتجاه أكثر إذا لاحظنا أن الجزء الباقي من الصور (٣٧ بالمئة) يتوزع بالتساوي تقريباً بين النواحي السياسية والعسكرية (٩ بالمئة) التي تظهر فيها صور المعارك والجيوش والرؤساء والخلفاء دون النواحي التي تمس المؤسسات والحياة العامة، وبين الابتكارات العلمية والثقافية (١١ بالمئة) التي لا يظهر منها إلا ما يتعلق بالطب والفلك والأماكن الثقافية (المكتبات والمدارس)، وأخيراً أوجه النشاط الاقتصادي (١٥ بالمئة) التي تؤكد على الطابع اللاإنتاجي (المبادلات والري ١٣ بالمئة). وإذا كان النص لا يتعرض إلا قليلاً للمجتمع وللحياة الاجتماعية داخل الحضارة الإسلامية، فإن الصور أكثر تغييباً لهذا الموضوع باستثناء صورتين مثيرتين لمشاهد الحريم تعبّران بشيء من التضخيم والمبالغة عن جانب ثانوي في الحياة الاجتماعية الإسلامية.

الخلاصة: من الإطار المكتوب إلى الجهاز السيميائي المصور: صورة الإسلام تميل إلى الجمود

وفي خلاصة هذا الفصل نحاول فيما يلي إيجاد رابطة ذات دلالة بين مختلف مستويات التحليل التي أجريناها حول الطريقة التي تقدم بها كتب تاريخ المرحلة الثانوية للإسلام، بدءاً من الإطار المكتوب المتمثل في العناوين والوثائق إلى تحليل النصوص الواردة في المجموعة تحليلاً يدور حول الكلمات المفتاحية وحول صياغة النص انتهاء بالجهاز السيميائي المتمثل في الخرائط والصور المصاحبة للنص:

ـ أظهر تحليل الإطار المكتوب (عناوين ووثائق) وجود بوادر مشجعة لدى جميع مؤلفي وناشري كتب المرحلة الثانوية نحو تنوع النظرة إلى الإسلام، مما يدل على تحوّل قاطع عن اتجاه الكتب السابقة التي كانت أكثر تماثلاً. لقد بدت هذه الاختلافات في نبرة العناوين (مؤيدة أو غير مؤيدة) (إيجابية أو محايدة) وفي التركيز على هذه النقطة أو تلك تبعاً للناشر والمؤلف، وفي

---

(٥٨) Association française, «Islam et occident», *L'Image de l'Islam dans les manuels scolaires français*, p. 37.

اختيار الوثيقة الاستشراقية أو العربية المعبّرة عن نظرة إلى الإسلام من الخارج أو من الداخل، وكلها تنذر بوجود تعدد في اتجاهات النظر إلى الإسلام في الكتاب المدرسي، أي على وجود نقاش وإعادة نظر في النظرة السابقة الأكثر تماثلاً وجموداً.

ـ عزز تحليل النصوص **تعزيزاً جزئياً** ما أبدته العناوين والوثائق من تنوع وتفاوت في الاتجاه. فعند تحليل عشر سمات هامة واردة في النصوص حول الإسلام اتضح وجود ثلاث سمات منها فقط كانت محل خلافات واسعة بين المؤلفين والناشرين وهذه السمات الثلاث هي: تسامح الإسلام أو عدم تسامحه، الطابع المنتج أو اللامنتج (الناشط أو الراكد) للحضارة الإسلامية، وأخيراً طبيعة الإسهام العلمي والثقافي للإسلام: هل كان دوره خلاقاً يقوم على الابتكار أو كان مجرد تجميع الموروث ثم نقله إلى الغرب؟ هذا الاختلاف في النظر يشكّل تحولاً إيجابياً مقارنة باتجاه الكتب المدرسية السابقة التي كانت محل تحليل الجمعية الفرنسية «الإسلام والغرب» والتي ورد ذكرها أيضاً في كتاب Preiswerk et Perrot عن Ethnocentrisme et Histoire في السبعينيات. وللأسف يقف الاختلاف بين الكتب على مستوى النصوص عند هذا الحد، فالسمات السبع الأخرى للإسلام التي عالجتها النصوص ظلت محل تشابه واسع في النظر بين مختلف الكتب والمؤلفين وإن لم تكن هذه النظرة متماثلة تماماً. فبالرغم من وجود تفاوت في النبرة بين مؤلف وآخر (مؤيدة أو محايدة أو غير مؤيدة) تبقى هذه النظرة متشابهة تشابهاً واسعاً:

١ ـ الإسلام دين الخضوع وهو بشكل أساسي مجموعة من القواعد والشعائر.

٢ ـ التوسع العسكري والجغرافي للإسلام يرجع إلى مجموعة من الصفات التقنية الذاتية للمؤمنين الجدد، ولا يرجع إلى أسباب تاريخية أكثر موضوعية ناتجة من تحليل الوضع التاريخي والعالمي لهذا العصر.

٣ ـ الميل إلى اعتبار الانقسامات السياسية قدراً ملازماً للإسلام، وإهمال حقيقة ظهور سلسلة من الإمبراطوريات التي دامت لفترات طويلة نسبياً عرفت كل منها عهود استقرار قبل تحللها.

٤ ـ النظر إلى الإسلام باعتباره كتلة واحدة سواء على المستوى اللغوي أو العرقي أو الثقافي، ولا ينظر إلى التنوع في العالم الإسلامي إلا على المستوى الديني كمظهر من مظاهر الصراع الداخلي والاختلاف. وكنتيجة مترتبة على هذه النظرة الأحادية الجانب يتم في معظم الأحيان تقليص الإسلام إلى مكونه العربي، ويسود في الكتب ترادف والتباس واسعان بين «مسلم» و«عربي» يُعمل أثره في كلا الاتجاهين.

٥ ـ تقدم النصوص الإسهامات الفنية للحضارة الإسلامية على أنها من آثار الماضي،

وعلى عكس المجالات الأخرى التي يسود فيها الالتباس والتماثل بين العربي والإسلامي، نجد في المجال الفني أن كل ما هو عربي يختفي تماماً مما يكرّس سيادة الطابع الإسلامي التماثلي للفنون بالرغم من التأكيد المستمر على وجود تنوّع في الأنماط الفنية.

٦ ـ التأكيد على الدور التجاري والتبادلي للحضارة الإسلامية مع وجود اتجاه نحو اعتبار العالم الإسلامي الكلاسيكي سوقاً واحدة بدلاً من مجموعة من الشبكات التجارية فيما بين الأقاليم المختلفة. ويبرز هنا إسقاط ضمني لفكرة السوق القومية الحديثة على هذه الشبكات التجارية الإقليمية التي لا ينطبق عليها مفهوم «الخارجي» أو «الداخلي» المرتبط بمفهوم السوق القومية.

٧ ـ وفي النهاية نجد المبالغة في إبراز النشاطات «العبودية» في «المجتمع الإسلامي» تلك المبالغة التي تميل إلى اعتبار هذه النشاطات طابعاً ملازماً لهذا المجتمع، بدلاً من النظر إليها كممارسة محدودة، بل وتتجه الكتب إلى إلقاء مسؤولية تجارة العبيد نحو أمريكا التي باشرها الأوروبيون في العصر الحديث، على «العرب» وعلى «الرؤساء المسلمين من السود».

ـ يمثل الجهاز السيميائي (الخرائط والصور) تراجعاً بالمقارنة إلى النص، حيث ان هذا الجهاز لا يعبّر عن التنوع والاختلاف في النظر إلى الإسلام الوارد في العناوين والوثائق، ولا عن الاختلاف الذي ظهر جزئياً في النص. ولقد دفعنا تحليلنا لتوزيع المواضيع الممثلة في الخرائط والصور المتعلقة بالإسلام إلى هذا الاستنتاج.

ـ يلاحظ أولاً أن الاختلافات بين دور النشر حول هذا التوزيع ضئيلة للغاية. فيبدو ـ فيما عدا استثناءات قليلة ـ ان مختلف الناشرين يميلون إلى تقديم (وبالتالي اختيار) الصور والخرائط المتشابهة حتى ولو لم تكن متطابقة. أما بالنسبة إلى سمات الإسلام التي كانت محلاً للاختلاف ولتنوع الآراء في النصوص فلقد تعرضت لها الصور والخرائط في اتجاه تأييد وجهة نظر واحدة، غير مؤيدة في غالب الأحيان. فلا نجد بالنسبة إلى النقطة الأولى ـ التسامح في الإسلام الذي يصعب تصويره في الحقيقة ـ أية صورة تتعرض له مثل جدول مقارن أو صورة لكنيسة أو لمعبد في العالم العربي أو آيات من القرآن تتعلق «بأهل الكتاب». وتعرض الصور والخرائط النقطة الثانية ـ مدى الإنتاجية ـ في اتجاه مؤيد للطابع اللاإنتاجي للمجتمع الإسلامي. فالخرائط الاقتصادية التي تتناول تبادل المنتجات معدودة (٤) والعبيد (٢) وصورة واحدة حول الأعمال الزراعية. ولا نجد أية صورة حول الأنشطة والمنتجات الحرفية. أما فيما يتعلق بالإسهام العلمي للحضارة الإسلامية فلقد رأينا كيف اتجهت العناوين والوثائق والنصوص، بالرغم من اختلافها، إلى تناولها باستفاضة غير قليلة مع إثارة المناقشة حولها. أما الصور والخرائط فكأنها تعمد على العكس إلى غلق الموضوع: فالخرائط صامتة تماماً ولا نجد أي تحديد للمراكز الثقافية والعلمية (مدناً أو اقاليم) في الحضارة الإسلامية، ونجد أن الصور محدودة العدد (٧) وتقصر

الإسهام العلمي للإسلام على مجالين: الجراحة (٤ صور) والفلك والتنجيم (٣ صور). ونجد أن العناوين المرافقة للصور تترك مجالاً للشك حول ما إذا كان الأمر يتعلق باستعارة أو بابتكار.

ـ **نلاحظ إذاً وجود تراجع مطّرد من العنوان حتى الصورة**: فبينما كانت العناوين والوثائق المختارة تنمّ في اختلافها وتفاوتها عن وجود نقاط مناقشة وتغير في الرؤية قد يبشر بتحول نظرة الكتب المدرسية إلى الإسلام، فإن النصوص قد تابعت هذه الاتجاه في حدود ثلاث سمات رئيسية للإسلام مع الاحتفاظ بالنظرة المتماثلة، غير إيجابية في الغالب، بالنسبة إلى عديد من السمات الأخرى التي لا تقل أهمية عن الأولى.

ـ أما المادة غير المكتوبة ـ صورة وخريطة ـ فلقد بدت الأقل اتجاهاً نحو التغيّر إذ امّحى من الصورة والخريطة التساؤل الذي بدا في النص ومرفقاته. لا شك أن الصورة بطبيعتها أقل صلاحية من النص المكتوب في إظهار الاختلافات، كما أنها أكثر ارتباطاً بالخيال وبالتالي تبدو أصعب في تغييرها وأبطأ. وهي أدّت في حالتنا إلى تعزيز سمتين في الإسلام: **الأولى** هي سمة التوسع المستمر والامتداد المكاني والجغرافي الذي من شأنه إثارة القلق، والسمة **الثانية** هي بالعكس سمة جامدة وغير متحركة تركز على الآثار الإسلامية والزخارف الجميلة ـ وإن كانت خالية من العنصر الإنساني ـ لحضارة دينية تنتسب إلى الماضي، بدلاً من تمثيل ديانة وحضارة لا تزالان حيتين. ويبدو كما لو أن السمة الثانية، الجمود والفراغ، تلغي بطريقة تدعو الى الاطمئنان السمة الأولى، التوسع والاستمرارية.

الفصل الخامس

الاستعمار وإزالة الاستعمار وحرب الجزائر في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية

تعتبر الموجة الأوروبية العارمة التي أدت إلى استعمار مناطق كاملة في قارات آسيا وافريقيا وما تبعها من حركة نحو إنهاء هذا الاستعمار، ثاني أهم موضوع تعالجه كتب التاريخ في المرحلة الثانوية، وهذا الموضوع يرتبط بصفة جزئية بالعالم العربي في افريقيا الشمالية وفي الشرق الأوسط خلال الفترة الممتدة من القرن الثامن عشر حتى القرن العشرين. وينصب اهتمامنا على الطريقة التي عالجت بها هذه الكتب الموضوع. وسنقدم في القسم الأول السمات الرئيسية للخطاب المدرسي حول الاستعمار بصفة عامة (أولاً) ثم العلاقة بين المستعمرين والخاضعين للاستعمار في المنطقة العربية (ثانياً). وفي القسم الثاني نبدأ بعرض السمات الرئيسية للخطاب المدرسي حول إزالة الاستعمار (أولاً) ثم نبحث بتفصيل أكثر حلقة هامة من حلقات الاستعمار الفرنسي في المغرب وهي حرب الجزائر (ثانياً).

وسيدور البحث حول الحجج الواردة في الخطاب حول الاستعمار وحول إزالة الاستعمار. في حين سيعتمد على تحليل الفاعلين وأدوارهم عند دراسة العلاقة بين المستعمرين والخاضعين للاستعمار وعند بحث حرب الجزائر.

ونقدم في ما يلي بياناً بمجموعة كتب التاريخ المدرسية متضمناً عناوين الأجزاء والفصول التي كانت محل البحث، وبيان المواضيع الواردة فيها سواء منها ما يتعلق بالاستعمار أو بإنهاء الاستعمار أو بحرب الجزائر.

مجموعة الكتب التي شملها البحث في الفصل الخامس

الكود	الناشر	عناوين الكتب والأجزاء محل البحث وعدد الصفحات	الموضوع
ت ٢٠ (هـ)	هاشيت	التاريخ والجغرافيا للسنة الثالثة ـ Collection Lambin حرب الجزائر ـ ص ١٣٦ ـ ١٣٧	حرب الجزائر
ت ٢١ (ن)	ناتان	التاريخ والجغرافيا للثالثة Nouvelle Collection F. Nathan ١٩٨٤ ـ الثورة ص ٨١ ـ حرب الجزائر ص ٨٢ ـ ٨٣	حرب الجزائر
ت ٢٢ (بل)	بيلان	التاريخ والجغرافيا للثالثة Espaces et Civilisation ١٩٨٣ ـ الجمهورية الرابعة ص ٩٦ ـ ٩٧	حرب الجزائر
ت ٢٣ (ن)	ناتان	التاريخ للثانية Nouvelle Collection F. Nathan ١٩٨١ ـ أوروبا في العالم ص ٣٥٠ ـ ٣٦٩	الاستعمار
ت ٢٤ (ب)	بورداس	القرن العشرون وجذوره للثانية Collection Bouillon ١٩٨١ ـ أوروبا سائدة ص ٣٣٨ ـ ٣٤٧ ـ الامبراطوريات الاستعمارية ص ٣٤٨ ـ ٣٥٦	الاستعمار
ت ٢٥ (هـ)	هاشيت	التاريخ للثانية ـ الميراث الأوروبي Collection Crehg ١٩٨٥ ـ قوة أوروبا ص ٣١٤ ـ ٣٤٧	الاستعمار
ت ٢٦ (ب)	بورداس	التاريخ للأولى ١٩٠٠ ـ ١٩٣٩ Collection Bouillon ـ العالم عند نهاية القرن العشرين ص ١٦ ـ ٢٩ ـ الامبريالية الاستعمارية والقومية ص ٣٣٨ ـ ٣٥٣	الاستعمار وإزالة الاستعمار
ت ٢٧ (ن)	ناتان	التاريخ للأولى ـ Nouvelle Collection F. Nathan ١٩٨٢ ـ المشاكل الاستعمارية ص ٢٥٤ ـ ٢٦٥	الاستعمار وإزالة الاستعمار
ت ٢٨ (هـ)	هاشيت	التاريخ للأولى ـ من حرب إلى أخرى Collection Crehg ١٩٨٢ ـ سائدون وخاضعون ص ٣٦٤ ـ ٣٧٧	الاستعمار وإنهاء الاستعمار
ت ٢٩ (ب)	بورداس	التاريخ للسنة النهائية ـ العصر الحاضر القرن العشرون منذ ١٩٣٩ Collection Bouillon ١٩٨٣ ـ إنهاء الاستعمار ص ٩٦ ـ ١١٥ ـ حرب الجزائر ص ٣٠٤ ـ ٣٢٠	إزالة الاستعمار وحرب الجزائر
ت ٣٠ (هـ)	هاشيت	التاريخ للسنة النهائية ـ العالم من ١٩٣٩ حتى يومنا Collection Crehg ١٩٨٣ ـ إزالة الاستعمار ص ١٧٠ ـ ١٨٢ ـ فرنسا من ١٩٤٤ إلى ١٩٥٨ ص ٢٦٦ ـ ٢٧٩	إزالة الاستعمار وحرب الجزائر
ت ٣٢ (ن)	ناتان	التاريخ للسنة النهائية Nouvelle Collection F. Nathan ١٩٨٣ ـ إزالة الاستعمار ص ١٠٤ ـ ١١٧ ـ حرب الجزائر ص ٢٧٠ ـ ٢٨٣	إزالة الاستعمار وحرب الجزائر

المبحث الأول:

حركة الاستعمار الأوروبي والعالم العربي

أولاً: الخطاب المدرسي حول الاستعمار: تناولات مختلفة

هل توجد نظرة موحدة حول الاستعمار أو نظرات متعددة في كتب تاريخ المرحلة الثانوية؟ كيف تقدم هذه الكتب أسباب الحركة الاستعمارية ودوافعها خلال القرنين التاسع عشر والعشرين، وكيف تفسر عملية انتشارها في المجتمعات العربية التي خضعت لها وبصفة خاصة في المغرب؟ وهل يؤدي الاختلاف في تناول الحركة الاستعمارية الحديثة إلى وجود تنوع في النظر إلى المستعمَر (العربي أو الاسلامي أو الجزائري) وإلى العلاقات التي قامت بين المستعمرين (أوروبيين أو فرنسيين) والخاضعين للاستعمار (عرب أو مسلمين)؟ إن تحليلاً مقارناً للأسانيد الواردة في نصوص المجموعة حول الاستعمار ولتسلسل العناوين الرئيسية والفرعية ورؤوس الفقرات قد سمح لنا بأن نجيب عن هذه الأسئلة بالإيجاب. فإننا نلحظ وجود نظرتين أو نوعين من الخطاب عن الاستعمار، وترتبط بكل منهما نظرة مختلفة إلى الخاضعين للاستعمار وإلى العلاقات التي قامت بين المستعمرين والخاضعين للاستعمار في العالم العربي.

لقد ساعدنا كتاب W. Baugmart حول مفهوم وحقيقة التوسع الاستعماري البريطاني والفرنسي في القرنين التاسع عشر والعشرين، وحول مختلف النظريات عن الامبريالية[١]، في أن نميز بين هاتين النظرتين أو هذين التفسيرين للظاهرة الاستعمارية في الكتب المدرسية. يحدد المؤلف في هذا العمل الذي صدر قبل فترة قصيرة من صدور الكتب محل البحث نوعين من التناول للظاهرة الاستعمارية الأوروبية الحديثة (الامبريالية) في افريقيا: تناول إجمالي يهتم بالسمات السياسية والتاريخية للظاهرة، ويقدم لها تفسيراً نفسانياً قومياً أو اجتماعياً، وتناول آخر يقدم تفسيراً اقتصادياً للظاهرة الاستعمارية يقوم على النظريات الاقتصادية والاجتماعية ـ الاقتصادية للامبريالية.

وتقدم المعالجة «الاجمالية» التي يتبناها المؤلف عديداً من العوامل والدوافع التي أدت إلى التوسع الاستعماري الأوروبي في القرن التاسع عشر: منها الاستمرارية التاريخية، ويقدم المؤلف هذه الفكرة بقوله «إن سعي أوروبا إلى السيطرة على المستعمرات كان استمراراً مباشراً للسياسة التقليدية التي كانت القوى العظمى تتبعها خلال القرون السابقة». وبعد أن وضع المؤلف عامل الاستمرارية

---

(١) Winfried Baugmart, *Imperialism, the Idea and the Reality of British and French Colonial Expansion, 1880-1914* (Oxford: Oxford University Press, 1982).

كأحد عوامل عودة أوروبا إلى التوسع الاستعماري خلال القرن التاسع عشر، قدم المؤلف مجموعة أخرى من «الشروط المسبقة ذات طابع سياسي إقليمي» واعتبرها عوامل مستقلة استخدمتها الامبريالية كأدوات لمتابعة توسعها وهي وجود «محطات تجارية وقواعد بحرية على الشواطىء، والاستكشافات الجغرافية، وأعمال المبشرين وأخيراً الثورة التكنولوجية». وبالإضافة إلى هذه العوامل المستقلة يرى المؤلف أن من أهم الدوافع إلى تحقيق التوسع السياسي الاقليمي وأكثرها دلالة «المنافسة التي قامت بين مختلف القوى» من أجل احتلال أراض جديدة عبر البحار.

وإلى جانب هذا التفسير الذي يقوم على الاعتبارات السياسية الاقليمية يقترح المؤلف النزعة القومية كعامل أساسي ثان لتفسير الامبريالية: «عظمة وفخر» الامبراطورية بالنسبة إلى بريطانيا العظمى، «وبالنسبة إلى فرنسا الرغبة في استعادة مكانتها القومية كقوة عظمى بعد الكارثة القومية التي منيت بها في ١٨٧٠ ـ ٧١»(٢). ويرى المؤلف أن دخول بريطانيا إلى مصر وأزمة فاشودا في السودان (١٨٩٨) قد أدّتا إلى استثارة الحمى الاستعمارية الفرنسية. ويلاحظ أيضاً أن معظم رجال الدولة في هذا العصر كانوا يبنون آراءهم حول العلاقات الدولية وفقاً لنموذج داروني تطوري تسوده شعارات «الانتقاء الطبيعي» و «الصراع من أجل الحياة» و «بقاء الأقوى»(٣).

ويعتبر المؤلف أن فكرة «القانون الطبيعي» هذه كانت «أساس النظرية الاقتصادية للامبريالية» وهي النظرية التي طورها كل من هوبسون ولينين وهي تقوم على «افتراض جامد دغمائي Dogmatique مؤداه أن الإمبريالية محددة اقتصادياً كما ترى أن «الدوافع غير الاقتصادية ليست مستقلة ولكن يتعين اعتبارها خاضعة لهذا الدافع الاقتصادي الأساسي»، وأنه يمكن تلخيص هذا الدافع الاقتصادي بأن «النمو الطبيعي للاقتصاد الرأسمالي يضطره إلى البحث عن منافذ لرؤوس أمواله ومنتجاته فيما وراء الحدود الضيقة لسوقه المحلية، الأمر الذي يؤدي إلى التوسع الاستعماري»(٤). وينتقد المؤلف هذا التفسير وينتقد أيضاً نظرية أخرى أحدث من السابقة هي نظرية الامبريالية ـ الاجتماعية، التي ترى في الامبريالية «وسيلة لتحقيق توازن في النمو الاقتصادي غير المتكافىء ووسيلة للاندماج القومي واستراتيجية.تهدف إلى امتصاص التوترات الاجتماعية»(٥). والمؤلف يرى أن كلتا النظريتين مخطئتان لما تستندان إليه من حتمية ولأن كلتيهما تقدم تفسيراً مبسطاً أحادي أو ثنائي الأبعاد لظاهرة شديدة التعقيد.

لقد ساعدتنا هذه المقاربة النقدية التي قدمها W. Baugmart على «قراءة» وتحديد الأساليب المختلفة المتبعة في كتب التاريخ المدرسية لمعالجة الاستعمار، خاصة أن المؤلف وضع

(٢) المصدر نفسه، ص ١٧٩ ـ ١٨٢.
(٣) المصدر نفسه، ص ١٨٢.
(٤) المصدر نفسه، ص ١٨٣.
(٥) المصدر نفسه، ص ١٨٤.

تفسيره موضع الاختبار بالنسبة إلى حالة افريقيا، وأن الكتب المدرسية التي نتناولها تركز أيضاً اهتمامها على افريقيا نظراً لأهمية الاستعمار الفرنسي والمنافسة الأوروبية في هذه القارة.

الأسلوب الأول في تناول الظاهرة الاستعمارية يميز مجموعة أولى من الكتب المدرسية محل البحث وبصفة خاصة تلك التي أصدرها ناتان(٦)، وهذا الأسلوب الذي يقوم على التناول «الإجمالي» متعدد الأبعاد، يرى أن الدافع الأساسي للاستعمار يكمن في السعي إلى تحقيق القوة السياسية والسيطرة الاقليمية وأن العامل الاقتصادي فيه ثانوي أو غير موجود. أما الأسلوب الثاني في المعالجة ـ الذي يعتبر أن العامل الاقتصادي في تفسير ظاهرة الامبريالية هو العامل المحوري وأن كافة العوامل الأخرى متوقفة عليه وتابعة له ـ فهو يميز مجموعة أخرى من الكتب المدرسية التي صدرت عن الناشرين هاشيت وبورداس(٧). وسنعرض فيما يلي هذين الأسلوبين في التناول وسنركز على النقطة التي تهم بحثنا بصفة خاصة: وهي أن نعرف كيف ترتب على كل من هذين الأسلوبين نظرة مختلفة إلى الشعوب الخاضعة للاستعمار وإلى العلاقات التي قامت بين المستعمرين والخاضعين للاستعمار.

١ ـ التناول «الاجمالي» ذو الأبعاد المتعددة: الاستعمار ظاهرة سياسية تاريخية للسيطرة الاقليمية

المجموعة الأولى من الكتب المدرسية تنظر إلى الاستعمار في القرن التاسع عشر على أنه حركة تاريخية «لاستعادة وتمديد التوسع الأوروبي الذي تحقق في القرنين السادس عشر والسابع عشر» وتوقف خلال القرن الثامن عشر.

ويبرز هذا التناول ـ عند التعرض لظاهرة الاستعمار ـ نوعية العلاقات التي قامت بين المستعمرين وبين الخاضعين للاستعمار: فيأتي أولاً «احتلال الإقليم» و «تخصيص أحسن الأراضي للمستوطنين» وإبعاد «الأهالي» نحو الأراضي الأقل خصوبة، وفرض «الزراعة التي تقوم على المحصول الواحد بهدف التصدير» مما يؤدي إلى تقهقر الزراعات الغذائيـة، وكذلك استخدام «أعمال السخرة المجانية» كلما دعت إليها الحاجة. وتسير هذه العلاقة التي تقوم على السيطرة الاجتماعية والاقتصادية جنباً إلى جنب مع السيطرة الثقافية، وأهم العناصر التي يتم التركيز عليها في هذا التناول هي «حصر فرص التعليم في أقلية مختارة» من الخاضعين

---

(٦) انظر: ناتان: للسنة الثالثة: ت ٢١ (ن)، ص ٨١؛ للسنة الثانية: ت ٢٣ (ن)، ص ٣٥٠ ـ ٣٦٩، وللسنة الأولى: ت ٢٧ (ن)، ص ٢٥٤ ـ ٢٦٥. وتراجع القائمة الكاملة للمجموعة في بداية الفصل.

(٧) انظر: بورداس: للسنة الثانية: ت ٢٤ (ب)، ص ٣٣٨ ـ ٣٥٦، وللسنة الأولى: ت ٢٦ (ب)، ص ١٦ ـ ٢٩؛ هاشيت: للسنة الثانية: ت ٢٥ (هـ)، ص ٣١٤ ـ ٣٤٧، وللسنة الأولى: ت ٢٨ (هـ)، ص ٣٧٠ ـ ٣٧٧. تراجع القائمة في بداية الفصل.

للاستعمار، وتجاهل اللغة القومية مع فرض «اللغة الأجنبية»، واتباع سياسة «التمييز»، ومنع الاختلاط بين الشعبين في المستشفيات وفي المرافق العامة الأخرى. ويشير المؤلفون إلى أن الخاضعين للاستعمار استفادوا من «الخدمات الطبية» التي قدمتها السلطات الاستعمارية، ولكنهم لا يركزون على هذا طويلاً، ويعتبرون أن التمييز وعدم الاختلاط بين الشعبين مع فرض السيطرة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الشعوب الخاضعة هي أهم المظاهر في العملية الاستعمارية(٨).

والذي يميز هذا التناول الإجمالي للظاهرة الاستعمارية عن التناول الآخر الذي يركز على البعد الاقتصادي هو المكانة التي يخصصها «للمقاومة التي تبديها الشعوب المستعمَرة وذلك طوال المرحلة الاستعمارية وليس فقط في عشية الاستقلال. فيعالج المؤلفون طويلاً «الصدامات العديدة التي نشبت بين الدول المسيطرة والسكان المحليين». وبالنسبة إلى العالم العربي يذكرون النضال ضد الاستعمار في مصر مع الوفد، ويبرزون بداية المقاومة في الجزائر بكل تيارات «الحركة الوطنية الجزائرية» ابتداءً بـ «عبد القادر في القرن التاسع عشر ورفضه للمحتل» ثم «حركة العلماء مع ابن باديس» وصولاً إلى «حركة المثقفين الملتفين حول فرحات عباس الذي طالب بالمساواة في الحقوق»(٩). وبالنسبة إلى باقي المغرب يقدم المؤلفون كأمثلة لحركة المقاومة ضد الاستعمار مطالبة «حزب الدستور» في تونس بالاستقلال، و «ثورة الريف» في المغرب، ومطالبة «المثقفين المغاربة» بالمشاركة السياسية، ويرى هؤلاء المؤلفون أن المقاومة ظلت مستمرة في هذه البلدان حتى عشية الاستقلال. ويبدو الاستعمار من خلال هذا التناول عملية مزدوجة الوجه: سيطرة خارجية عُرضت على نطاق واسع تقابلها مقاومة داخلية من الأهالي في البلدان المستعمرة، وهذه المقاومة عُرضت عرضاً كافياً في هذه الكتب. وهنا يكمن الفرق الأساسي بين هذا التناول والتناول الثاني الذي يميل أكثر إلى الناحية الاقتصادية.

٢ ــ التناول الاقتصادي للاستعمار

هذا التناول يظهر في الكتب الصادرة عن بورداس وهاشيت، ووصف هذا الأسلوب بالاقتصادي فيه شيء من المبالغة. فالحقيقة أن هذه الكتب تذكر مختلف العوامل الأخرى للاستعمار وتقوم بشرحها، وخاصة بالنسبة إلى الكتب الصادرة عن دار هاشيت التي تهتم بهذه العوامل الأخرى أكثر من اهتمام كتب دار بورداس بها. إلا أن هذه الكتب تعطي للعامل الاقتصادي التجاري والمالي عند تعرضها للدوافع والأسباب التي أدّت إلى الاستعمار أهمية أكبر، وتعتبره السبب الأول والرئيسي للاستعمار.

---

(٨) ت ٢٣ (ن)، ص ٣٦٩، وت ٢٧ (ن)، ص ٢٥٩.

(٩) ت ٢٧ (ن)، ص ٢٦١ ـ ٢٦٣

في هذا التناول ينظر المؤلفون إلى العملية الاستعمارية وإلى العلاقة بين المستعمرين والخاضعين للاستعمار في المجالات الاقتصادية والاجتماعية بصورة خاصة، أما العلاقات السياسية والثقافية والإدارية والقانونية الناشئة عن السيطرة الاستعمارية فتتم الاشارة إليها إشارة سريعة. وهكذا يصبح «اختلال ظروف حياة الخاضعين للاستعمار» راجعاً أولاً إلى «التراجع الاقتصادي» و «انخفاض مستوى المعيشة» الناتجين عن «مصادرة الأراضي» و «استغلال الأيدي العاملة المحلية» و «أعمال السخرة بدون مقابل» وعن تقهقر «زراعة المواد الغذائية» التي حلت محلها «الزراعة من أجل التصدير» مما أدى إلى «اختلال التوازنات (الاقتصادية) التقليدية». ويخلص هؤلاء المؤلفون من هذا إلى أن «القوى الكبرى تساهم في إحلال التخلّف» من خلال «السطو على أفضل الأراضي» و «زراعة المحصول الواحد» و «كبح الصناعة»(١٠).

أما على المستوى الاجتماعي فيرى المؤلفون الاستعمار من خلال عملية انهيار التوازن «السكاني» الذي أدى إلى تحقق «زيادة خطرة» وإلى «تغيرات اجتماعية» بدت في «نمو عشوائي للمدن» وظهور «طبقات اجتماعية جديدة في المدن» و «بؤساء الأرض» و «البورجوازيات المحلية» و «الأهالي الأثرياء» و «البروليتاريا البائسة»(١١)، وتبدو هذه التغيرات الاقتصادية والاجتماعية كمظاهر لتغيرات بنيوية في المجتمع الخاضع للاستعمار، وليس كمجرد علاقات اجتماعية اقتصادية بين المستعمرين والخاضعين للاستعمار.

أما العروض التي تتناول العلاقات الناشئة عن السيطرة السياسية والإدارية والثقافية فنادرة. ولقد عمد أحد المؤلفين إلى تقسيم هذه العلاقات إلى ثلاثة نماذج: «العزل من الأراضي» (كما حدث في استراليا) ويرى أنها «حالة استثنائية نظراً لشدة الحاجة إلى الأيدي العاملة المحلية»(١٢)، و «المشاركة غير المتكافئة» وهي صياغة مهذبة للسياسة الاستعمارية في التقسيم العرقي، كما ورد في المثال الذي ذكره المؤلف «في شمال افريقيا يعتمد الاستعمار على البربر ضد العرب»، والنوع الثالث هو «الاستيعاب الذي يدعو إليه البعض وذلك عن طريق التعليم والفرنسة كما حدث في الجزائر»(١٣). ثلاث صيَغ غير ملائمة لثلاثة نماذج من العلاقات، كان من الأصح تحديدها بالشكل التالي: «استحواذ الاستعماريين على أحسن الأراضي وترحيل السكان المحليين»، و «التقسيم على أساس عرقي» و «التفرقة الثقافية والسياسية والإدارية». ولكن هذا كان يقتضي تناولاً للظاهرة الاستعمارية أكثر شمولاً وأقل انكباباً على الجانب المستعمِر. إن الذي

---

(١٠) ت ٢٤ (ب)، ص ٣٤٤ ـ ٣٤٥، وت ٢٨ (هـ)، ص ٣٧١.

(١١) ت ٢٨ (هـ)، ص ٣٧١ ـ ٣٧٣.

(١٢) يجب عدم الخلط بين هذا النموذج وبين «مصادرة» الأراضي التي يعترف هذا الكاتب نفسه، أنها اتبعت في الجزائر على نطاق واسع، ولكن مع هذا لا يصنفها ضمن «العلاقات بين المستوطنين والخاضعين للاستعمار» (أ). انظر: ت ٢٤ (ب)، ص ٣٤٦.

(١٣) انظر: المصدر نفسه، ص ٣٤٦.

ينقص التناول الاقتصادي للاستعمار هو محاولة الابتعاد عن الذات (هنا الدولة المستعمِرة) والاهتمام أكثر بالعلاقة بين الجانبين. وبالرغم من أن هذا التناول يتميز في معظم الأحيان بالنظرة النقدية إلا أنه ينزلق أحياناً نحو التحيز كما هو الشأن بالنسبة إلى العرض المدحي الذي أورده أحد الكتب لنص Lyautey عن إصلاح حال المغرب(١٤)، وبالنسبة إلى نشر أربع وثائق تمتدح «أساليب الاستعمار» ووثيقة واحدة تهاجمها في ملف عنوانه «الخلافات الواسعة في الرأي» حول هذه الأساليب(١٥).

وهكذا نجد جميع الكتب التي تشترك في هذا النوع من تناول موضوع الاستعمار تهمل نقطة هامة هي المقاومة التي أبدتها الشعوب المستعمَرة ضد الاستعمار. وإذا كانت كتب بورداس قد خصصت عدة أسطر لمقاومة عبد القادر، ولحركة العلماء، ولحركة مصالي الحاج التي أصبحت الحزب الشعبي الجزائري، ولحركة الاصلاح التي كان محورها فرحات عباس، لكنها سرعان ما ختمت الموضوع بانتهاء هذه الفقرة اليتيمة. ونجد أن حرب الريف التي شنّها عبد الكريم في المغرب لم تحظ إلا بثلاثة أنصاف أسطر(١٦). ولحسن الحظ ورد نص موجز تأليف الشاعر الفرنسي Celine نشر كوثيقة على الهامش للتذكير بهذه الحلقة الهامة في المقاومة المغربية ضد الاستعمار. أما كتب هاشيت فمن الصعب أن تجد فيها أية اشارة إلى مقاومة الشعوب المستعمَرة خلال عملية الاستعمار. فلا توجد نصوص ولا وثائق تشير إليها، ولكن هذه الكتب تذكر في المقابل بعض الفقرات حول «ولاء الخاضعين للاستعمار» خلال الحرب العالمية الأولى عندما «احتفظت الأراضي المستعمَرة بهدوئها»(١٧) وعن مقاومة الاستعمار في البلدان الاستعمارية نفسها التي عولجت بالتفصيل في موضوع الامبراطورية الفرنسية: «فتح مختلف عليه» و «التحفظات الشديدة في البداية للقوميين ولحزب كليمونصو الراديكالي»(١٨).

من هذا التناول الجزئي والناقص لموضوع الاستعمار يمكننا أن نفهم كيف عمد المؤلفون إلى تفسير فشله. فهو لم يفشل عندهم بسبب وجود هوة عميقة تفصل بين شعبين على جميع المستويات، ولكنه فشل بسبب «عجز السلطات العامة (الفرنسية) عن بلورة هدف أعلى مشترك» قادر على «تمكين هذه الشعوب ـ المختلفة تماماً ـ من الإحساس بالانتماء إلى المجموعة الفرنسية» (هكذا)، و «بالرغم من الإنجازات الفرنسية فيما وراء البحار التي لا يمكن إنكارها والتي أدت إلى رفع مستوى المعيشة في المستعمرات فلقد حلت تدريجياً النزعة القومية محل المطالبات السابقة بالحكم الذاتي المحدود. وساهمت

---

(١٤) المصدر نفسه، ص ٣٥٤ ـ ٣٥٥، وت ٢٦ (ب)، ص ٣٤٨.

(١٥) ت ٢٥ (هـ)، ص ٣٤٤ ـ ٣٤٥. أربع وثائق من تأليف J. Ferry و Galièni و S. Brazza ووثيقة واحدة مثيرة لـ Napoléon III، تفضح «آثار الاستعمار الذي أدى إلى تدمير المجتمع العربي القديم».

(١٦) ت ٢٦ (ب)، ص ٣٥٠ ـ ٣٥٣.

(١٧) انظر: هاشيت للسنة الأولى: ت ٢٨ (هـ)، ص ٣٦٦ ـ ٣٦٧.

(١٨) انظر: هاشيت للسنة الثانية: ت ٢٥ (هـ)، ص ٣٣٠.

الحرب العالمية الثانية في إنضاج هذه النزعة الجديدة»[١٩].

يبقى بعد هذا أن نعرف ما إذا كان قد ترتب على هذه الأساليب المختلفة في النظر إلى الظاهرة الاستعمارية رؤى مختلفة نحو الشعوب الخاضعة للاستعمار. وسنتمكن من الإجابة عن هذا السؤال بعد أن نقوم بإجراء تحليل مفصل للسياق الدلالي الذي وردت فيه مختلف المفردات المشيرة إلى الخاضعين للاستعمار («عرب» «جزائريين» «مسلمين») وبعد تحليل مختلف الاسنادات والصفات والأفعال التي تتعلق بهم.

ثانياً: صورة الخاضعين للاستعمار وعلاقتهم بالمستعمِرين

ما هي الأسماء التي تطلق على كل من الخاضعين للاستعمار وعلى المستعمرين في النصوص والوثائق التي تتعلق بموضوع استعمار المغرب والشرق الأوسط؟ كيف تتحدد هوية كل منهم؟ ما هي الأدوار التي يعهد بها إليهم الخطاب المدرسي حول الاستعمار؟ هل يتفق الناشرون أو يختلفون عند تحديد هوية هؤلاء وتحديد الأدوار التي يسندونها لهم؟

١ ـ الخاضعون للاستعمار: الاختلاف في تحديد هويتهم وأدوارهم

لا وجود في الكتب المدرسية لخطاب يمدح الاستعمار وإنما النغمة العامة السائدة لدى جميع الناشرين نغمة نقدية، ومع هذا يختلف الناشرون فيما بينهم بالنسبة إلى الأسماء التي يطلقونها على الخاضعين للاستعمار وبالنسبة إلى كيفية تحديدهم وتحديد الأدوار المسندة إليهم.

- إن الكتب الصادرة عن الناشر بورداس هي التي تستخدم أكثر الأسماء سلبية في إشارتها إلى الشعوب المستعمَرة، فنجد أن هذه الكتب تسترجع الاسم الذي كان مستخدماً أثناء المرحلة الاستعمارية وهو les indigènes أي الأهالي المحليين[٢٠]. وهي تستخدم أيضاً مفردة «الشعوب الخاضعة» ولكن على نطاق أضيق بكثير. ولو كان الغرض الذي توخاه بورداس عند استخدام مفردة indigène هو مجرد بيان المصطلح الذي كان شائعاً خلال الفترة الاستعمارية، لكان لزاماً عليه من قبيل الاحتياط أن يضعها بين «أهلّة» للإشارة إلى عدم تبنّيها، وهذا ما لم يفعله، وذلك على عكس المؤلفين لدى الناشر هاشيت الذين وضعوا هذه المفردة بين أهلة في المرات النادرة التي قاموا باستخدامها مشيرين بذلك إلى عدم تبنيها[٢١].

نجد عند الناشر هاشيت مفردة أكثر عمومية وأشد حياداً كلما أشار إلى سكان المغرب

---

(١٩) ت ٢٦ (ب)، ص ٣٥٢.

(٢٠) ت ٢٤ (ب)، «الأهالي المحليون في الجزائر»، و «الأهالي المحليون المسلمون» (رجال القبائل)، وكذلك ت ٢٦ (ب)، «Lyautey يحمي الأهالي المحليين» و «إخلاص الأهالي المحليين» (Indigènes).

(٢١) ت ٢٨ (هـ)، يتلخص رأي الأوروبيين في أن «الأهالي المحليين عاجزون عن إدارة شؤونهم» ص ٣٦٩، وكذلك «المحلي» يتميز بالكسل، ص ٣٧١.

وهي «الشعوب المستعمَرة» و «السكان الخاضعون» وكذلك «المسلمون»(٢٢). ولكن الذي يميز هذا الناشر أكثر هو خلو كتب السنوات الثلاث النهائية لديه من أية تسمية للمستعمَرين (بفتح الميم) ونجد النبرة فيها أحياناً مجردة غير شخصية: واصفة الظاهرة دون أية إشارة لضحاياها، وأحياناً أخرى نجدها تكتفي ببيان اسم البلد الخاضع للاستعمار «المغرب» أو «الجزائر» دون سكانها، وهذا يحدث حتى عندما تتعرض هذه الكتب لوصف العلاقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي نشأت بين الجانبين(٢٣).

ويتميز الناشر ناتان بوضوح عن الناشرين الآخرين، فهو الوحيد الذي يشير إلى الشعوب المستعمَرة مع استخدام الاسم الوطني المحدد لكل منها حتى عند التعرض للفترة السابقة على تكوين الدول المستقلة. ولقد استخدم في ذلك كل التنويعات الواردة: «السكان الجزائريين» و «الجزائريين» و «الاستعمار يدمر الشعب الجزائري» و «المغاربة»(٢٤). ويرفض هذا الناشر استخدام مفردة «المسلمين» عند الاشارة إلى الجزائريين، وذلك لأنه يرى أن هذه التسمية هي التي كانت سائدة في المرحلة الاستعمارية(٢٥). ونجد عند هذا الناشر أيضاً المفردة العربية «المغرب» Maghreb للإشارة إلى شمال افريقيا في مجموعه.

وفي المقابل نجد أن المفردة «العرب» لا تظهر عند الإشارة إلى شعوب الوطن العربي خلال المرحلة الاستعمارية إلا في الوثائق التاريخية الواردة خارج النص الرئيسي والمرتبطة بهذا العصر وذلك سواء كان نصها ممالئاً للاستعمار أو معارضاً له. فنجد في النصوص المعارضة للاستعمار وثيقة متميزة مأخوذة عن نابليون الثالث في «عرض الآثار المدمرة التي ترتبت على الغزو في المجتمع العربي القديم»(٢٦)، وكذلك المقطع المؤثر لـ J. Roy المأخوذ من كتابه **حرب الجزائر** والمعنون «الفرنسيون والجزائريون»(٢٧). وبالنسبة إلى النصوص الممالئة للاستعمار نجد المقطع المأخوذ عن Alphonse Daudet والذي يعبر فيه عن دهشته من رؤية «هذه الأرض المتعطشة وقد تحولت إلى جنة لولا الثورات التي يقوم بها العرب في كل حين»(٢٨)، وكذلك المقطع

---

(٢٢) ت ٢٨ (هـ)، «المسلمون في شمال افريقيا»، ص ٣٦٦.

(٢٣) ت ٢٥ (هـ)؛ ت ٢٨ (هـ)، وت ٣٠ (هـ).

(٢٤) ت ٢٣ (ن)؛ ت ٢٧ (ن)، وت ٣٢ (ن): لكل من السنة الثانية والسنة الأولى والسنة النهائية).

(٢٥) «تسعون بالمئة من السكان كانوا مسلمين وهكذا كان يسمى الجزائريون في المرحلة المذكورة» انظر: ت ٣٢ (ن)، ص ١١٢.

(٢٦) ت ٢٥ (هـ)، ص ٣٤٥.

(٢٧) ت ٢١ (ن) ثالث ثانوي، ص ٨٢: «أنا الذي كنت أراهم يعملون باستمرار، لقد كنت أدهش عندما كنت أسمعهم يقولون إن العرب لا يعملون شيئاً».

(٢٨) ت ٢٤ (ب)، ص ٣٥٣. وثيقة من «رسائل طاحونتي» من تأليف Alphonse Daudet.

المأخوذ عن Galieni[29]. ولا نجد هذه المفردة في النص الرئيسي للكتب إلا عندما يستخدمه في سياق تعارض بين «العرب» وجماعات عرقية أو قومية أخرى، وهكذا يشير إلى «العرب» في مواجهة «البربر» في الجزائر، ويشير إلى «عرب فلسطين» في مواجهة «اليهود»، ويشير إلى «الأراضي العربية» في الشرق الأوسط التي انتزعت من «الامبراطورية العثمانية»[30].

– إننا نلحظ وجود الخلافات نفسها عند التعرض للدور المسند إلى المستعمَرين (بفتح الميم) في هذه الكتب. ويوجد اتجاهان رئيسيان في هذا الشأن: الاتجاه الأول يظهر فيه هذا المستعمَر كفاعل إيجابي مقاوم للاستعمار ويباشر أفعالاً تقدمها الكتب تقديماً حسناً مثل:

«رفض الغزاة»

«المطالبة منذ ١٩٢٧ باستقلال الجزائر»

«رفض الوجود الفرنسي»

«التأكيد على وجود حضارة مغربية وعلى وجود عالم عربي»

«المطالبة بالمشاركة في أمور البلاد»

«قبول الاستيعاب»

«عدم السماح بتطور الاستعمار الصهيوني»

«اعتبار اسرائيل واقعاً استعمارياً»[31].

وتسند النصوص في هذه الحالة الأهمية نفسها إلى كل من الفعل الاستعماري الفرنسي والمقاومة التي تبديها شعوب البلدان المستعمَرة في الوطن العربي. فنجد المستعمَر (بفتح الميم) محدداً ومعروفاً عندما يلعب دور الفاعل الايجابي وعندما يقع عليه الفعل الاستعماري. فيكون في الحالتين محدداً إما بتسمية جماعية سواء كانت قومية أو عرقية أو اجتماعية أو دينية أو تابعة لمؤسسة ما، وإما أن يحدد بتسمية شخصية كاسم علم:

ـ «حفيد عبد القادر»	ـ «الحزب الشعبي الجزائري»
ـ «مصالي الحاج»	ـ «الحزب الشيوعي الجزائري»
ـ «بورقيبة»	ـ «حركة العلماء»
ـ «عبد الكريم»	
ـ «ناصر»	ـ «السكان الجزائريون»
	ـ «الشعب الجزائري»
ـ «قبائل الريف»	ـ «الجزائر»

(٢٩) ت ٢٣ (ن)، ص ٣٦٠.

(٣٠) ت ٢٤ (ب)، ص ٣٤٦؛ ت ٢٧ (ن)، ص ٢٦٥، وت ٢٨ (هـ)، ص ٣٦٧.

(٣١) ت ٢٧ (ن)، ص ٢٦١ ـ ٢٦٣، وت ٣٢ (ن)، ص ١٠٥ ـ ١١٣.

ـ «الريف الجزائري» ـ «المغاربة»
ـ «المثقفون من ذوي التكوين الفرنسي» ـ «الفلسطينيون»
ـ «المثقفون المسلمون» ـ «العرب في فلسطين»
ـ «المسلمون» ـ «الدول العربية»

وهذا الاتجاه الأول نجده بصفة خاصة في كتب الناشر ناتان. أما الاتجاه الثاني فنجده في كتب بورداس وهاشيت، وهو يعطي الخاضعين للاستعمار، على خلاف الاتجاه الأول، دوراً تابعاً يكونون فيه ـ في غالب الأحيان ـ ضحية غير محددة الهوية للفعل الاستعماري، ونادراً ما نراهم في هذه الكتب فاعلين ايجابيين مناضلين ضد الاستعمار. وحتى في الحالات النادرة التي يظهرون فيها لدى هذين الناشرين كفاعلين تاريخيين فنجدهم عندئذ ضعفاء التصميم ويُشار إلى هويتهم بتعبيرات عامة وغير محددة:

«مقاومة الشعوب للغزو الاستعماري»
«مقاومة الشعوب المستعمَرة التي تظهر من خلال حركة الإصلاح الإسلامي»
«عبد القادر يجمع القبائل في حرب مقدسة ضد الفرنسيين»
«شارك مسلمو افريقيا الشمالية والسود من السنغال في جميع عمليات حرب ١٩١٤»[٣٢].

ونجد عند هذين الناشرين نفسيهما أن الخاضع للاستعمار يكون عادة غير محدد أو حتى غائباً عندما يصبح محلاً للفعل الاستعماري الفرنسي، وهذا ما سنراه فيما بعد (عند تحليل صورة المستعمِر (بكسر الميم)) فيشار إليه في النصوص من خلال تسميات مبهمة مثل «Indigène» و «سكان» و «السكان الخاضعين»، ويساهم هذا الأسلوب في التخفيف من الانطباع السلبي الذي يترتب على الفعل الاستعماري الفرنسي.

ويتبين بالتالي أن هناك توافقاً بين أسلوب تناول ظاهرة الاستعمار وبين صورة الخاضع للاستعمار (أو المستعمَر).

فنجد أن التناول القائم على منظور متعدد الأبعاد ـ وهو الذي أطلقنا عليه التناول السياسي الاقليمي وتقدمه الكتب الصادرة عن ناتان ـ تقترن به صورة ايجابية للخاضع للاستعمار: يكون في هذه الصورة **فاعلاً ايجابياً مقاوماً للفعل الاستعماري** وتظهر هويته محددة بقوة في الحالتين سواء كان فاعلاً أو ضحية لفعل. وتختلف الصورة تماماً في الكتب التي يقوم تناولها للظاهرة الاستعمارية على الطابع الاقتصادي (الصادرة عن بورداس وهاشيت) فنجد الخاضع للاستعمار في هذه الحالة حبيس دور تابع، ويظهر في غالب الأحيان في موقع **الضحية للفعل الاستعماري** أكثر منه فاعلاً ضده، وفي الحالتين يكون غير محدّد أو محدداً

(٣٢) على التوالي: ت ٢٤ (ب)، ص ٣٤٤؛ ت ٢٦ (ب)، ص ٢٤؛ ت ٢٤ (ب)، ص ٣٤٤، وت ٢٨ (هـ)، ص ٣٦٦.

بشكل غامض في معظم الأحيان. إننا نلحظ أن هذا التناول يميل إلى حجب الخاضع للاستعمار من خلال المبالغة في تصويره كضحية غير فاعلة وغير محددة الهوية.

ولكن لا نلاحظ الاختلاف نفسه في صورة المستعمِر (بكسر الميم).

٢ ـ المستعمِر: صورة مشتركة

تتخذ معظم النصوص موقفاً انتقادياً من استعمار المغرب بصفة عامة واستعمار الجزائر بصفة خاصة، ولا تتردد كلها في كشف الأعمال السلبية للمستعمر الفرنسي، ومع هذا يميل الخطاب المدرسي إلى تمييع المواقف والتخفيف من آثار هذا الكشف إما بذكر الفعل مع إلغاء الفاعل وهو هنا المستعمر الفرنسي، وإما باستخدام تسمية مبهمة غير محددة تجعل من الصعب تحديد هوية هذا الفاعل. إن هذه السمة مشتركة بين جميع الكتب ولا نجد أي فرق بينها عند تقديمها للمستعمر، وتتضح هذه الحقيقة من المقاطع التالية التي انتقيناها من جميع النصوص المتعلقة بالاستعمار. لقد رتبنا أعمال المستعمر الفرنسي بحيث تتدرج من أكثرها عنفاً إلى أقلها عنفاً، مع الإشارة إلى هوية الفاعل إما باعتبارها محددة بصفة عامة (مثل: الأوروبيون) أو غير محددة (مثل: المستوطنون، أو ضمير المجهول on) أو غائبة:

مدلول الفعل	أفعال المستعمر الفرنسي ذات المدلول السلبي	هوية الفاعل
ـ نزع الملكيات	«في الجزائر تم اغتصاب أراضي الأهالي» (بورداس ٢٤).	غائبة
ـ الكبت	«كان المستوطن يطرد السكان من أراضيهم» (بورداس ٢٤)	عامة
ـ الطرد	«أصبحت الأراضي غير المزروعة ملكاً للدولة» (بورداس ٢٤).	غير محددة
	«لقد استولوا على أحسن أراضيهم» (هاشيت ٢٥).	غير محددة
	«الأرض التي كانت ملكهم من قبل أعطيت لنفس العرب على سبيل المزارعة» (هاشيت ٢٥).	غائبة
	«أعطيت أحسن الأراضي للمستوطنين» (ناتان ٢٧).	غائبة
	«امتلك المستوطنون في الجزائر الأراضي بعد أن انتزعوها من الفلاحين الجزائريين» (ناتان ٣٢).	عامة
	«تم طرد السكان الجزائريين من أراضيهم وانكار هويتهم» (ناتان ٣٢).	غائبة
ـ الردع	«نفي حفيد عبد القادر» (ناتان ٢٧).	غائبة
	«سُجن رئيس الحزب الشعبي الجزائري» (ناتان ٢٧).	غائبة
	«القبض على بورقيبة ونفيه عام ١٩٣٨» (ناتان ٢٧).	غائبة
	«تذبذب المستعمرون بين الأسلوب الأبوي الرحيم وبين الردع» (ناتان ٢٣)	غير محددة
	«فرغ الصبر من ثورة قبائل الريف» (ناتان ٢٧).	غائبة
	«في سبتمبر ١٩٣٩ قامت الحكومة الفرنسية باستئصال حركة التحرر الوطني بحظر كل من الحزب الشعبي والحزب الشيوعي الجزائري» (ناتان ٢٧).	محددة
ـ التقسيم	كان المستعمر يعتمد أحياناً على جماعة عرقية على	

مدلول الفعل	أفعال المستعمر الفرنسي ذات المدلول السلبي	هوية الفاعل
	حساب أخرى، مثل البربر ضد العرب» (بورداس ٢٤).	غير محددة
	«تفتيت وحدة الشعب الجزائري من خلال الاستعمار» (ناتان ٢٧).	غائبة
ـ النهب والتدمير	«بدء نهب افريقيا» (هاشيت ٢٥).	غائبة
	تدمير المجتمع العربي القديم دون أن يحل محله مجتمع آخر» (هاشيت ٢٥).	غائبة
ـ السخرة والاستغلال	«سخرة بدون مقابل» (بورداس ٢٤).	غائبة
	«لقد لجأت البلدان المسيطرة إلى العمل الاجباري لإجبار السكان الخاضعين للاستعمار على تطوير زراعات التصدير» (هاشيت ٢٨).	غير محددة
	«كان الجانب الأكبر من السكان الأهالي يضطرون إلى العمل الإجباري» (ناتان ٢٧).	غائبة
	«زاد أثناء الحرب جمع القوات من المستعمرات» (هاشيت ٢٨).	غائبة
ـ انتهاك الثقافة	«لم يكن يتم تعليم اللغة العربية في المدارس العامة» (ناتان ٣٢).	غائبة
	«فرضت الدول المستعمرة على المستعمرات نموذجاً ثقافياً» (ناتان ٢٣،	غير محددة
ـ السيطرة السياسية والإدارية	«غزو الجزائر من ١٨٣٠ حتى ١٨٤٧».	غائبة
	«الغزو الاستعماري» (بورداس ٢٤)	غائبة
	«استقر المستوطنون في المغرب» (بورداس ٢٤).	غير محددة
	«الأوروبيون يشغلون غالبية المراكز الإدارية» (ناتان ٣٢).	عامة
	«رفض الاصلاحات» (ناتان ٢٧).	غائبة
ـ استغلال اقتصادي	«استغل المستوطنون بساتين الموالح والكروم» (بورداس ٢٤).	غير محددة
	«استبدل الأوروبيون تجارة العبيد السود بتجارة المنتجات (هاشيت ٢٥).	عامة
	«التضحية بالتصنيع».	غائبة

أفعال المستعمر الفرنسي ذات المدلول الايجابي	هوية الفاعل
«لقد تولى دافعو الضرائب في البلدان المستعمرة (بكسر الميم) تمويل الطريق والموانىء وكافة الأعمال الهامة» (بورداس ٢٤)	محددة
«بدأ الجنرال Lyautey اصلاح حال البلاد بإنشاء الطرق والموانىء» (بورداس ٢٤).	محددة
«لا شك أن المستوطنين قاموا بإصلاح البلاد في المجال الزراعي» (ناتان ٣٢).	غير محددة
«كانت فرنسا تريد السيطرة على المغرب بأكمله» (بورداس ٢٦).	محددة

أفعال المستعمرين من غير الفرنسيين	
في عام ١٨٨٢ تدخل الانجليز في مصر للقضاء على فتنة ثم فرضوا حمايتهم» (بورداس ٢٤).	محددة
«أقام الانكليز في السودان حكماً ثنائياً» (بورداس ٢٤).	محددة

مدلول الفعل	أفعال المستعمر الفرنسي ذات المدلول السلبي	هوية الفاعل
	«الأطماع الألمانية في المغرب» (بورداس ٢،٤).	محددة
	«قرر البريطانيون تقسيم فلسطين» (ناتان ٢٧).	محددة
	«شجعت المانيا النازية الحركة القومية العربية في العراق وفي مطمح الإضعاف لبريطانيا العظمى» (هاشيت ٣٠)	محددة

إن المستعمر غير الفرنسي محدد الهوية دائماً بجنسيته «الألمانية» أو «البريطانية» أو «الانكليزية» أو «الإيطالية»، وعلى العكس نجد أن المستعمر الفرنسي يستفيد من تلطيف مزدوج كلما أصبح مسؤولاً عن أفعال ذات مدلول سلبي وأصبح محل نقد شديد. في معظم الحالات نراه غائباً ولا يشار إليه في النص حتى وإن دلت العناوين الرئيسية أو الفرعية على أن الأمر يتعلق به. وفي الحالات الأخرى تكون هويته غير محددة باستخدام مفردات مبهمة مثل «المستوطن» و «الاستيطان» و «المستوطنين» و «البلدان المسيطرة» دون تحديد جنسيتها، ويمكن أيضاً أن يميع النص هويته ضمن انتماء إقليمي أوسع مثل استخدام كلمة «الأوروبيين» بدلاً من «الفرنسيين». وهكذا لا يظهر الفرنسيون في النصوص المتعلقة بالاستعمار أبداً بصفتهم فاعلين. وفي المقابل لا يتم تحديد الفرنسيين كفاعلين إلا إذا كان الفعل المنسوب إليهم ذا مدلول ايجابي (كما في نص Lyautey «فرنسا» «دافع الضرائب الفرنسي») والفعل المنسوب لهم هو «الإصلاح» و «التمويل» «الإشراف».

إن النصوص المتعلقة بالاستعمار في كتب التاريخ تتحاشى تسمية الفاعلين من مواطنيها بأسمائهم وخاصية عندما يكونون محل نقد. وربما كان السبب في هذا هو محاولة تخفيف الأثر السلبي للجابهة غير المجدية حتى لا تصدم الأحاسيس القومية لمواطنيها، ولكي لا تثير عداوة الآخرين إزاء ظاهرة تاريخية قريبة لا تزال ذكراها مؤلمة.

المبحث الثاني
إزالة الاستعمار وحرب الجزائر

كيف يقدم الخطاب المدرسي في كتاب التاريخ للمرحلة الثانوية ازالة الاستعمار؟ هل نجد في هذا الخطاب تنوعاً في أساليب التناول كما رأينا في الخطاب المتعلق بالاستعمار (أولاً)؟ وكيف تناولت كتب الصفوف النهائية حرب الجزائر، وقد كان هذا الحدث مرحلة عنيفة في عملية ازالة الاستعمار؟ هل نشهد هنا أيضاً تعدداً في وجهات النظر والتناول وفي تقديم الفاعلين المتصارعين (ثانياً)؟

أولاً: الخطاب المدرسي حول إزالة الاستعمار

كيف تحلل كتب المرحلة الثانية إزالة الاستعمار وأسبابه؟ يتضح من ترتيب الأبحاث في

الكتب ومن العناوين الرئيسية والفرعية ومن مختلف المواضيع التي كانت محل بحث في النصوص، أنه يوجد في هذه الكتب أسلوبان في تناول موضوع إزالة الاستعمار. أسلوب له السيادة ثنائي البُعد يغلّب العوامل السياسية والاقتصادية العالمية في تأثيرها على الأوضاع الداخلية في المستعمرات، وهو أسلوب نجده خصوصاً في الكتب الصادرة عن بورداس وهاشيت. والأسلوب الآخر متعدد الأبعاد ويربط بين العوامل السياسية والايديولوجية والاجتماعية والاقتصادية الموجودة سواء على المستوى العالمي أو على المستوى الداخلي والاقليمي العربي. وهذا التناول يميز الكتب الصادرة عن ناتان، وهو يرى أن الحركات الوطنية للشعوب المستعمَرة والتضامن الاقليمي يكونان الرافعة الأساسية في عملية إنهاء الاستعمار.

تبرز الكتب الصادرة عن بورداس[٣٣] ــ ضمن الأسلوب الأول في التناول ــ دور العوامل الخارجية وأثر التغيرات في الأوضاع العالمية، كسبب رئيسي في إزالة الاستعمار، وهذه العوامل: «ازدهار الولايات المتحدة» و «ثورة اكتوبر» و «ضغوط الاتحاد السوفياتي» من أجل «حق الشعوب في تقرير مصيرها» و «علو شأن اليابان» وكذلك «الصعوبات الاجتماعية والاقتصادية التي كانت تعانيها البلدان الأوروبية المستعمِرة بسبب الآثار التي خلفتها الحربان العالميتان. هذه هي عند أصحاب هذا التناول الأسباب الرئيسية وراء «رفض الهيمنة الأوروبية». ولا تقدم هذه الكتب تحليلاً لتأثير هذه التغيرات في البلدان التي كانت خاضعة للاستعمار، ولكنها تبحث في أحوال هذه البلدان بشكل مستقل تحت عناوين وصفية دون توضيح علاقة هذه العوامل العالمية بالأوضاع الداخلية: «تحركات قومية» و «المشاكل في المستعمرات» (المدارس والاقتصاديات التابعة). ولا نجد إلا فقرات قليلة حول «المقاومة التي تبديها الشعوب الخاضعة في افريقيا السوداء وفي الشرق الأوسط وفي داخل الامبراطورية الفرنسية. وتشترك كتب هاشيت[٣٤] في هذا الأسلوب من التناول وإن اختلفت عن الكتب الصادرة عن بورداس في أنها تربط بين العوامل العالمية والعوامل الداخلية وتحلل أثر العوامل الأولى على الوضع الداخلي في المجتمعات الخاضعة للاستعمار.

وتخصص هذه الكتب مكاناً كبيراً «للمساهمة التي قدمتها الشعوب المستعمَرة في الحربين العالميتين» مقدمة «الرجال والموارد والنقود» ولأثر هذه المساهمات في «المطالبة بالاستقلال وبالديمقراطية في المستعمرات». والرافعة الثانية في عملية إزالة الاستعمار لدى هذه الكتب تتمثل في «الآثار التي خلفتها الأزمة الاقتصادية العالمية على المستعمرات» وكذلك في «انهيار التجارة في المستعمرات». أما العوامل الداخلية التي أدت إلى الإخلال باستقرار المستعمرات والتي تعرض لها هذه الكتب فهي «انهيار التوازنات الاقتصادية التقليدية» (عدم

(٣٣) ت ٢٦ (ب)، وت ٢٩ (ب).
(٣٤) ت ٢٨ (هـ)، وت ٣٠ (هـ).

التصنيع والاعتماد على محصول زراعي واحد) وكذلك «التغيرات الاجتماعية» (الزيادة السكانية والنمو الحضري العشوائي والطبقات الاجتماعية الجديدة). ولا تقدم الكتب «أزمة العالم الخاضع» على أنها نابعة عن تراكم الآثار المترتبة على أسلوب السيطرة عليها واستغلالها الاستعماري، ولكن هذه الأزمة في نظرها هي نتاج للأزمة الاقتصادية العالمية وفقاً للتسلسل السببي التالي: «انهيار التجارة الاستعمارية»، التي كانت تعتمد على الزراعات التصديرية والمواد الأولية، وقد أدى انهيارها إلى «انخفاض ثمن المواد الأولية» و «انهيار موارد الفلاحين المحليين» (الخاضعين للاستعمار) و «زيادة ديونهم» و «القروض الربوية» و «تمركز الملكيات» التي أدت إلى «الهجرة الريفية» وإلى «تحول الفلاحين إلى بروليتاريا وخراب الأسر الريفية». إن هذا النموذج في التحليل(٣٥) الاقتصادي المتأثر بالماركسية يمكن أن ينطبق على أي نوع من أنواع اقتصاد السوق، ويسمح بإغفال الآثار المترتبة على العوامل الأخرى. إن «الأزمة الاقتصادية العالمية» تؤدي بتأثيرها الفجائي إلى مسح الآثار المتراكمة للاستعمار وإلى اخفاء دور القوى الاستعمارية الفاعلة وتدفع القارىء إلى الاهتمام بآلية اقتصادية خارجية ـ داخلية ذات «موضوعية باردة». وتعتبر هذه الكتب أن التغيرات التي طرأت على الأوضاع السياسية العالمية مثل «ثورة اكتوبر» و «الأممية الشيوعية» وصعود «إمبريالية» الولايات المتحدة، ما هي إلا عوامل اضافية ساعدت على هبوط شأن أوروبا، أما العامل الاقتصادي العالمي ومساهمة المستعمرات في الحروب العالمية فلها الأهمية الحاسمة وتحللها هذه الكتب باستفاضة. ولا يهتم هذا التناول كثيراً «بارتفاع المد القومي في أوروبا» وهو يشير إلى هذا العامل في نطاق تأثير العوامل العالمية في الأوضاع الداخلية. بل وترى أن القومية في البلاد الخاضعة للاستعمار ما هي إلا فكرة مستوردة و «مأخوذة عن القومية الأوروبية» ومن طبيعتها نفسها وإن كانت تعارضها. إن حركة التحرر الوطني التي تهدف إلى تحقيق استقلال الشعوب الخاضعة للاستعمار ليست ـ في نظر أصحاب هذا التناول ـ ناتجة عن تراكم بطيء داخل هذه المجتمعات كرد فعل للغلو القومي الأوروبي المسيطر. ولكنهم يعتبرونها استجابة «لدعاية خارجية» و «استعارة» أو نوعاً من أنواع «المعاداة للأجانب» الكامن لدى الشعوب الملونة: «ترى في مستعمرات آسيا شعوباً ضعيفة النمو عندها كره كامن ضد الأجانب تكون أرضاً خصبة لدعاية قومية توقظ فيهم أملاً غامضاً في التحرر»(٣٦).

أما التناول الثاني فهو يقوم على أنّ إزالة الاستعمار هي أساساً رد فعل ناتج عن مجموعة من عوامل التغيير التي نشأت داخل البلدان الخاضعة للاستعمار: «مساهمة المستعمرات في المجهود الحربي من أجل الديمقراطية» (الحربان العالميتان) أدت إلى المطالبة بحق المساواة مع الدولة المستعمرة وبحق الاستقلال. كذلك «قيام الإدارة الاستعمارية الفرنسية بتدعيم سيطرتها على

(٣٥) جاءت في: ت ٢٨ (هـ)، ص ٣٧٣ ـ ٣٧٤.
(٣٦) ت ٢٦ (ب)، للسنة الأولى، ص ٣٣٦.

الداخل» أدى إلى تكثيف آثار استغلالها وآثار التمييز الثقافي والسياسي الذي تباشره وأدى أيضاً إلى عدم المساواة في الدخل. وترى الكتب التي تعبر عن هذا الإتجاه أن «الشعور الوطني» و «الفكرة القومية» هما «دعوة إلى ايديولوجيا أوروبية رئيسية هي القومية الحديثة». في هذا التناول يكوّن الوضع العالمي مجرد إطار سياسي مناسب لإنهاء الاستعمار ولكنه ليس عاملاً أساسياً (الاتحاد السوفياتي، والولايات المتحدة الأمريكية، والأمم المتحدة، ومؤتمر باندونغ). وفي المقابل يرى أصحاب هذا الاتجاه أن العامل الاقليمي العربي هو عامل حاسم وبهذا ترتبط إزالة الاستعمار في شمال افريقيا بإزالته في الشرق الأوسط. فيربط المؤلفون بين المغرب وبين المشرق مروراً «بالنهضة المصرية» و «بتأثير الهيبة التي حققها ناصر بعد تأميم قناة السويس». فهم يقدمون منذ البداية، كمدخل إلى الموضوع، الترابط القائم بين حركة الاستقلال في شمال افريقيا والتطورات التي حصلت في الشرق الأدنى: «لقد تم انتزاع الاستقلال في شمال افريقيا بعد عدة سنوات من النضال السياسي والعسكري. ولم يكن التطور الذي تحقق في هذه المنطقة منعزلاً عن ذلك الذي تحقق في الشرق الأدنى»(٣٧).

يوجد فرق شاسع بين هذه المقاربة وبين المقاربة الأولى التي ترى في إزالة الاستعمار مظهراً لإفلاس السياسة الاستعمارية الفرنسية، وفشلاً لإصلاحات كان يتعين إجراؤها، ولم تتم نظراً لأن السلطات العامة «ظلت مترددة بين صيغ المشاركة أو الاستيعاب» وعجزت بالتالي عن إقامة «مثل أعلى مشترك كان يمكنه أن يقدم لهذه الشعوب شديدة الاختلاف إحساساً بالانتماء إلى مجموعة فرنسية»(٣٨).

ثانياً: حرب الجزائر: تحليل سياقها والفاعلين فيها

جميع كتب التاريخ التي تدرّس في الفصول النهائية وفي السنة الثالثة تخصص أجزاء متفاوتة في الطول لحرب الجزائر(٣٩). لقد علق Paul Fournier تعليقاً سريعاً على أسلوب هذه الكتب في عرض المواضيع المتعلقة بحرب الجزائر بقوله إنه «عرض تاريخي مفتت» ويسوده «ضعف في التأطير» ويقوم على «التمويه الوثائقي»(٤٠). وسنكون أقل جزماً عند تحليلنا لهذه الكتب نفسها. صحيح أن حرب الجزائر لم تحظ بفصول أو بأجزاء فصول خاصة بها، بل لقد

---

(٣٧) ت ٣٢ (ن)، ص ١١٠.

(٣٨) ت ٢٦ (ب)، ص ٣٥٢.

(٣٩) كتب السنة الثالثة: ت ٢١ (ن)، ص ٨١ ـ ٨٣؛ ت ٢٢ (بل)، ص ٩٦ ـ ٩٧، وت ٢٠ (هـ)، ص ١٣٦ ـ ١٣٧. كتب السنة النهائية: ت ٢٩ (ب)، ص ٣٠٤ ـ ٣٢٠؛ ت ٣٠ (هـ)، ص ٢٦٦ـ ٢٧٩، وت ٣٢ (ن)، ص ٢٧٠ ـ ٢٨٣.

(٤٠) Paul Fournier, «La Guerre d'Algérie dans les manuels de terminale,» *Historiens et géographes*, no. 308 (mars 1986), pp. 897-898.

تمت معالجتها في إطار الفصول المخصصة لإزالة الاستعمار والمسائل المتعلقة بكل من الجمهورية الرابعة والخامسة. ومع هذا توجد داخل هذه الفصول عناوين رئيسية وفرعية تبين بوضوح أن الأمر يتعلق بحرب الجزائر. ولم يكن هذا التناول من قبيل «العرض المفتت والمتناثر» لأن الفصلين اللذين تناولا هذه الحرب كانا متتاليين دون انقطاع بينهما (توجد وحدة في الموضوع وفي عدد الصفحات). هل نلحظ فيها وجود «تمويه وثائقي»؟ نجد كتاباً للسنة الثالثة صدر عن هاشيت[٤١] خصص أكثر من ٨٠ بالمئة من المساحة الكلية المخصصة لحرب الجزائر للصور والوثائق والنصوص المرفقة. ونجد كتاباً آخر للسنة النهائية صادراً عن ناتان خصص للوثائق والصور أكثر من ٦٠ بالمئة من المساحة[٤٢]. ونجد أن باقي الكتب في المجموعة قد خصص ٥٠ بالمئة من المساحة للوثائق. ولكن ليس معنى هذا أنه يوجد «ستار حاجب» أو «تمويه وثائقي» لأن الوثائق المصاحبة للنص تقدم آراء متنوعة ومتفاوتة عن الحرب. يمكننا فقط أن نلاحظ ـ مع الأسف ـ أن الجانب الأكبر من هذه الوثائق فرنسي المصدر، فمجموع عدد الوثائق المتعلقة بحرب الجزائر والمنشورة في الكتب الستة الوارد بيانها في المجموعة، ٥١ وثيقة، ٨٠ بالمئة منها (أي ٤٠ وثيقة) فرنسي المصدر و٢٠ بالمئة منها فقط جزائري المصدر. إلا أن هذا لا يعني أن الجانب الأكبر من هذه معادٍ لوجهة النظر الجزائرية ومؤيد للحرب. فبالرغم من عدم التوازن في المصادر، نجد أن نصف هذه الوثائق مؤيد لوجهة النظر الجزائرية ومعارض للحرب، والنصف الآخر ينقسم بين محايد ومؤيد لحلول وسطية، ومؤيد لفرنسيي الجزائر ومعارض لاستقلال هذا البلد.

وفي ما يلي سنتناول في قسم أول (١) الخطاب المدرسي حول حرب الجزائر في مجمله وفي حلقاته الرئيسية، وبعد هذا نحلل أسلوب الكتب في تقديم كل من الفاعلين الفرنسيين والجزائريين وأدوارهم المتبادلة خلال هذه الحرب (٢). ونهدف من وراء هذا التناول معرفة ما إذا كان يوجد في هذه الكتب تنوع في النظر إلى هذه الحرب، وذلك امتداداً للاختلافات التي سبق أن لاحظنا وجودها في تناول هذه الكتب لكل من موضوعي الاستعمار وإزالة الاستعمار.

١ ـ الخطاب المدرسي حول حرب الجزائر

تتناول معظم الكتب أسباب الحرب وسير أحداثها والنتيجة التي انتهت إليها. فهل يوجد بينها اختلاف عند تناولها هذه المواضيع، أو أنها تتميز ـ بالنسبة إلى حرب الجزائر ـ بوجود تماثل واتساق بينها؟ لقد صعب علينا التمييز بين هذه الاختلافات بسبب التقطيع الشديد للموضوع وكثرة التقسيمات الفرعية، وتتابع النصوص والوثائق بغير ترتيب، والتنقل السريع

(٤١) ت ٢٠ (هـ)، ص ١٣٦ ـ ١٣٧.

(٤٢) ت ٣٢ (ن)، ص ٢٦٨ ـ ٢٨٣.

ذهاباً إياباً بين فرنسا والجزائر، والعشوائية في انتقاء الأحداث والمتناقضات والآراء المسبقة والمحجوبة. إلا أننا تمكّنا مع هذا من التمييز بين أوجه الاتفاق والاختلاف وذلك بطرح عدد من الأسئلة التي تجيب عنها مختلف الكتب ضمنياً عند عرض أفكارها حول الموضوع.

أ ــ أسباب حرب الجزائر

عندما تتناول الكتب جذور الحرب فإنها بغير استثناء تفعل ذلك من خلال الإجابة عن ثلاثة أسئلة ضمنية غير واردة في النص: ما هي العوامل الكامنة في نظام استعمار الجزائر التي أدت إلى هذه الحرب؟ وما هي التغييرات التي طرأت على المجتمع الجزائري والتي من شأنها تفسير اللجوء إلى الحرب؟ ولماذا تعذر منع وقوع الحرب؟

لقد اختلفت الاجابة عن هذه الأسئلة بين كتب ناتان وبيلان[٤٣] من ناحية وكتب هاشيت وبورداس من ناحية أخرى. فبالنسبة إلى كتب ناتان وبيلان نجد أنها ترى الأسباب الرئيسية لهذه الحرب في «السيطرة الاستعمارية» وإقصاء شعب الجزائر من كافة مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ويهاجم المؤلفون «عنصرية»[٤٤] السلطة الاستعمارية، ويلحظون وجود «بلدين في الجزائر»[٤٥] جزائر مسيطرة وأخرى خاضعة، كما ينتقدون شعار «الجزائر هي فرنسا» الذي ينسبونه إلى F. Mittérand[٤٦]. ولماذا تعذّر منع وقوع الحرب؟ إنهم يلقون بالمسؤولية على «الأقلية الأوروبية» وعلى موقفها الرافض: «رفض كل تطور» و «رفض الإصلاح»[٤٧] و «رفض منح المواطنة الفرنسية للأهالي المسلمين»[٤٨]، مما لم يترك «للقوميين» الجزائريين المطاردين إلا مخرجاً واحداً هو «اللجوء للعنف» و «الكفاح المسلح» و «الثورة» من أجل «تحرير» بلدهم.

في مقابل هذا نجد أن المؤلفين في مجموعة هاشيت وبورداس ينظرون إلى أسباب الحرب من وجهة نظر مختلفة. فهم لا يرون في الوضع الذي كان قائماً «سيطرة» و «إقصاء» يدعو إلى «التحرير» و «استعادة الملكية»، ولكنهم يرون أن الحرب ترجع إلى «عدم المساواة» بين الشعبين الفرنسي والجزائري. وهم لا ينظرون إلى «عدم المساواة» كعلاقة غير متساوية بين الشعبين وإنما كوجود فرق بين وضع كل من الشعبين على حدة. فيشيرون أولاً إلى «عدم المساواة» من الناحية العددية أو السكانية: تسعة ملايين من السكان الجزائريين «المسلمين» مقابل مليون فقط من

---

(٤٣) ت ٢١ (ن)، للسنة الثالثة؛ ت ٣٢ (ن)، للسنة النهائية، وت ٢٢ (بل)، للسنة الثالثة.
(٤٤) ت ٢١ (ن).
(٤٥) ت ٢٢ (بل).
(٤٦) ت ٣٢ (ن).
(٤٧) ت ٢١ (ن)، وت ٣٢ (ن).
(٤٨) ت ٢٢ (بل).

«الفرنسيين» أو «الأوروبيين». وكذلك يشيرون إلى «عدم المساواة في توزيع الملكية العقارية» وإلى «عدم التوازن في البناء الاقتصادي والاجتماعي» و «عدم المساواة بين الطبقات» وإلى «استحواذ الأوروبيين على الوظائف العليا» و «قيام المسلمين بالأعمال اليدوية»، كما يشيرون إلى عدم المساواة من الناحية الطبقية بين «كبار المستوطنين» و «صغار المستوطنين» من «فرنسيي الجزائر» الذين تكون غالبيتهم من الفقراء وتهيمن عليهم أقلية مستغلة تسيطر بدورها على الاقتصاد (G. Tillon)[٤٩]. ويشيرون أيضاً إلى عدم المساواة من الناحية الثقافية: فنجد «مستوى التعليم هابطاً عند المسلمين الذين يوجد بينهم ٨٠ بالمئة من الأميين» و «يتم تعليم اللغة العربية كلغة أجنبية في مدارس الليسيه»[٥٠].

وفي رأيهم أن عدم المساواة هذه بين أوضاع الشعبين كان يستلزم تصحيحاً لمنع النزاع، فلماذا تعذر منع الحرب؟ يجيب كتاب بورداس وهاشيت عن هذا التساؤل بالطريقة نفسها. فهم يقررون أن الفرنسيين في الجزائر وفي فرنسا قد ترددوا بين سياستين «سياسة الإصلاح وسياسة الإدماج» «سياسة المشاركة وسياسة الاستيعاب»: لقد كان يمكن للإصلاح وللمشاركة تحقيق المساواة بين الجماعتين وإقامة جزائر فرنسية ـ جزائرية. وكان يمكن للاستيعاب أن يقضي على المشكلة من خلال منح الجزائريين حق المواطنة الفرنسية، وبهذا كان يمكن لكل الجزائر أن تصبح فرنسية ولكل الجزائريين أن يصبحوا فرنسيين. ويشير ما ورد في عدد من الفقرات إلى أن المؤلفين يعتبرون هذا الحل ممكناً وكان من شأنه منع وقوع الحرب، لولا «تردد» السلطات الفرنسية و «رفض القوميين (الجزائريين) كل إصلاح»[٥١]:

> «إن المسؤولية الحقيقية عن عدم تحقق الجزائر الفرنسية المسلمة تقع على المسؤولين في فرنسا وفي الجزائر الذين أجلوا طوال قرن من الزمان كل إصلاح في الوضع الاستعماري للشعب»[٥٢].

> «لقد أدى تردد السلطات العامة بين سياسة المشاركة وسياسة الاستيعاب إلى عجزها عن إيجاد «مثل أعلى مشترك» قادر على إعطاء هذه الشعوب، التي تختلف فيما بينها اختلافاً كبيراً، إحساساً بالانتماء إلى **مجمع فرنسي** (التشديد من عندنا)»[٥٣].

تقف الاختلافات بين الكتب عند هذا الحد بالنسبة إلى السؤال الأول وهي

---

(٤٩) ت ٢٩ (ب)، ص ٣٠٤ و٣٠٧.
(٥٠) ت ٢٠ (هـ)؛ ت ٣٠ (هـ)؛ ت ٢٦ (ب)، وت ٢٩ (ب).
(٥١) ت ٢٩ (ب)، ص ٣٠٤.
(٥٢) ت ٣٠ (هـ)، ص ٢٧٧، في وثيقة أتت ختاماً للملف «آراء مختلفة» عنوانها «حكم مؤرخين Droz و Lever» ١٩٨٢ من كتاب *Histoire de la guerre d'Algérie*.
(٥٣) ت ٢٦ (ب)، ص ٣٥٢.

اختلافات كما رأينا هامة. أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني الذي يدور حول ما طرأ على حياة الشعب الجزائري وعلى محيطه الاقليمي من تغيرات يمكن أن تفسر لجوءه إلى طريق الكفاح من أجل الاستقلال، فإن كل الاجابات الواردة في الكتب متماثلة سواء كانت نظرتها إلى الحرب متعاطفة أو منتقدة. فهي تذكر التغييرات التي أثرت في مستوى الوعي الجماعي للشعب الجزائري بصياغة ايديولوجية تسميها بروز «القومية» وتصورها كظاهرة برزت فجأة في وعي هذا الشعب، دون أن يحاول أي كاتب تفسير هذه الظاهرة. وفي معظم الأحيان ينظر الكتاب إلى هذه الظاهرة باعتبارها مجرد «استعارة» من القومية الأوروبية (يراجع في هذا الشأن القسم الأول من هذا الفصل). ولم يعترف إلا قليل من المؤلفين(٥٤) برغبة الشعب الجزائري في «التحرر الوطني». يتحدث البعض عن «قوة النزعة القومية التي لم تفهمها الدول الاستعمارية» ويشير إلى المجاهدين من رجال جبهة التحرير الوطني .F.L.N على أنهم «قوميون متمردون»(٥٥). ويشير البعض الآخر إلى «مولد الروح القومية» التي عبر عنها الزعماء «المعتدلون» أو «القوميون»(٥٦) أو يشير إلى «وعي الشعب الجزائري للعامل القومي»(٥٧) كما لو كان هذا الوعي عاملاً خارجياً قام هذا الشعب باكتشافه وليس من العوامل التي نضجت تدريجياً داخله. وعبر عنه البعض الآخر ـ بكلام مجرد ـ على أنه شكل من أشكال الراديكالية السياسية الثورية التي ترفض المساومة: «لقد حلت النزعة القومية تدريجياً محل المطالبة السابقة بالحكم الذاتي»، و «ظهر جيل جديد من القوميين الجزائريين يرفض كل إصلاح ويدعو إلى الثورة»(٥٨). نرى في جميع الحالات المشار إليها أن فكرة «القومية» أو «القوميين» تبدو كما لو كانت مقحمة في النصوص، وتبرز بروزاً مفاجئاً لتسمية الظاهرة لا لتفسيرها، وقد استخدمت بدلاً من تعبيرات أخرى أقرب في رأينا إلى الوضع الجزائري مثل «الرغبة في الاستقلال» وفي «التحرر الوطني» و «حب الوطن». ولم يكن غريباً أن نلحظ أن الكتاب الوحيد الذي لم يشر إلى تعبير «القومية» ويتحدث عن «تحرير الجزائر» وعن «استقلال البلاد»، كان هو الكتاب الوحيد أيضاً الذي خصص مكاناً صغيراً لوثيقة من وثائق جبهة التحرير الوطني تعرض «أهداف الحركة من أجل الاستقلال ومن أجل استعادة الدولة الجزائرية»(٥٩).

وتعرّض عدد قليل من المؤلفين لتأثير المجال العربي الاقليمي والتغيرات التي طرأت في

---

(٥٤) ت ٢٢ (بل)، «تحرير الجزائر المستعمرة يبدأ،» ص ٩٦.
(٥٥) ت ٢١ (ن)؛ ت ٣٢ (ن)، وت ٢٢ (بل).
(٥٦) ت ٣٠ (هـ)، ص ٢٦٧.
(٥٧) المصدر نفسه، ص ٢٧٧. وثيقة مأخوذة عن: Claude Julien, «Le Monde».
(٥٨) ت ٢٦ (ب)، ص ٣٥٢، وت ٢٩ (ب)، ص ٣٠٤.
(٥٩) ت ٢٢ (بل)، ص ٩٦.

المنطقة مثل تأميم قناة السويس وقيام الثورة الناصرية في مصر وتحقيق معظم البلدان العربية لاستقلالها سواء في المغرب أو في المشرق، وإلى حرب ١٩٤٨، وتأثير كل ذلك في قيام الكفاح من أجل الاستقلال في الجزائر. أشار بعض الكتب بسرعة إلى «الكولونيل ناصر، السند الرئيسي لجبهة التحرير الوطني» أو إلى «تعاطف الكولونيل ناصر مع بن بللا»[٦٠]. وتشير كل الكتب إلى «فشل السويس» دون أن تتوقف عندها كثيراً، ويعمد كتاب واحد إلى شرح العلاقة القائمة بين الاشتراك في حملة السويس وبين حرب الجزائر، فيقول «كان Guy Mollet يبحث عن حل خارجي. فالاشتراك في حملة السويس كانت ترمي ـ بالقضاء على الكولونيل ناصر ـ إلى حرمان جبهة التحرير الوطني من السند الرئيسي لها»[٦١]. نلحظ أن الكلام هنا مقتضب. ويشير كتاب آخر يُدرّس في السنة النهائية ـ في وثيقة ـ إلى تأثير المجال العربي بعبارة أشد إيجازاً وبطريقة تجعل القارىء غير المطلع عاجزاً عن فهم المقصود من النص: «إن الذي يعطي أي بلد الإحساس بأنه أمة هو انبعاث الروح المشتركة. لقد كان هذا هو حال الجزائر التي تأثرت بحركة تحرر الشعوب العربية»[٦٢].

ب ـ سير الحرب في الجزائر

تعمد الكتب ـ عند عرض أحداث الحرب ـ إلى الحديث في الموضوع وكأنها تجيب كلها عن أسئلة ضمنية واحدة: من الذي كان البادىء بالحرب؟ وكيف تطورت الأحداث؟ وكانت الإجابة عن هذه الأسئلة الضمنية متنوعة:

تحدد الكتب الحدث الذي بدأت به الحرب بتكوين جبهة التحرير الوطني في تشرين الأول/ اكتوبر ١٩٥٤ وبدعوتها إلى الكفاح من أجل الاستقلال في تشرين الثاني/ نوفمبر ١٩٥٤، وبعض الكتب ترجعه إلى «اغتيال الأوروبيين» في قسنطينة في أيار/ مايو ١٩٤٥ (هاشيت وبيلان) وما تبع ذلك من ردع.

وتقدم جميع الكتب أيضاً عرضاً تاريخياً يتضمن تسلسل الأحداث السياسية والعسكرية التي تخص كلاً من الحكومة الفرنسية وفرنسيي الجزائر وجبهة التحرير الوطني. وكان بعضها ـ عند عرضه للأحداث ـ مبرزاً للتفاعل بين الأطراف الثلاثة في الحرب (ناتان وبيلان). أما كتب بورداس وهاشيت فهي، وإن كان عرضها لسير الحرب واضحاً ومفصلاً أيضاً إلا أنها قد ركزت أكثر على التفاعل السياسي بين فرنسا وفرنسيي الجزائر، بحيث لا نجد عندها مكاناً للفاعل الجزائري المتمثل في جبهة التحرير الوطني إلا بمناسبة عرض أعمال العنف التي ارتكبها (مذبحة

---

(٦٠) ت ٣٢ (ن)، وت ٢٩ (ب).
(٦١) ت ٣٢ (ن)، ص ٢٧٢.
(٦٢) ت ٣٠ (هـ)، ص ٢٧٧.

في القسنطينة في آب/ اغسطس ١٩٥٥) أو لإثبات تصميمه على الرفض («رفض وقف اطلاق النار قبل المفاوضات في أيلول/ سبتمبر ١٩٥٨» و «رفض التخلي عن حرب العصابات»). نجد العرض عند هذين الناشرين متميزاً بروح نقدية معارضة للاستعمار، إلا أنه يقدم الحرب كما لو كانت مجرد نزاع بين جانبين فرنسيين لا يتدخل فيها الفاعل الجزائري إلا بطريقة محدودة وسلبية، مما يجعل القارىء لا يفهم مختلف أحداث الحرب ولا يجد تبريراً لطول أمدها بصفة خاصة، وهو إحساس لا يتوفر عند قراءة كتب المجموعة الأولى من الناشرين، التي تعطى لجبهة التحرير الوطني الدور الرئيسي في الأحداث، وإن كان ناتان بصفة خاصة يأتي بتفصيلات أكثر عن أفعال الجانبين الفرنسيين في كل من الجزائر وفرنسا.

ج ــ نهاية الحرب: السلام واستقلال الجزائر

إذا رتبنا الكتب محل البحث وفقاً للطريقة التي تناولت بها نهاية الحرب وحصول الجزائر على استقلالها لوجدنا أنها تندرج على سلم يبدأ من الأكثر إلى الأقل تمحوراً حول الذات العرقية. وبداية لا نجد مؤلفاً واحداً يصور تحقيق الجزائر لاستقلالها على أنه نتيجة لكفاح الشعب الجزائري وانتصار جبهة التحرير الوطني. فلم يرد هذا الرأي في أي كتاب. والمواقف إنما تتدرج بدءاً من أولئك ــ مثل بيلان[٦٣] ــ الذين يرون أن الحرب قد انتهت باستقلال تحقق بالكفاح وبالمفاوضات معاً في عملية طويلة الأمد، لعب فيها الفرنسيون وعلى رأسهم ديغول، والجزائريون وعلى رأسهم جبهة التحرير الوطني، أدواراً متساوية الأهمية. هذا هو الموقف الأقل تحيزاً والأبعد عن التمحور حول الذات، وهو يقدم السياسة الديغولية في الجزائر على أنها تقوم على الواقعية السياسية وعلى ايجاد توازن بين القوة المحلية والقوة الدولية.

وعلى الطرف الآخر من السلم نجد مؤلفين ــ مثل هاشيت وناتان ـ[٦٤] يعتبرون أن نهاية حرب الجزائر كانت نتيجة لسياسة الجنرال ديغول وحده وأن الاستقلال كان منحة من فرنسا إلى الجزائر. وهؤلاء يعرضون العملية التي انتهت باتفاقيات ايفيان بطريقة تعطى دوراً ضئيلاً لجبهة التحرير الوطني سواء على أرض النضال أو على مائدة المفاوضات السياسية، وهم على سبيل المثال لا يشيرون إلى موقف جبهة التحرير الوطني عند تفسير فشل السياسة الأولى لديغول التي كانت تقوم على ايجاد اتحاد بين الجزائر وفرنسا تكون الجزائر فيها فرنسية ويكون جميع سكانها متساوين في الحقوق: فتذكر هذه الكتب أن دعوة ديغول إلى «سلام الشجعان» وإلى وقف غير مشروط للكفاح المسلح «لم تلق أية استجابة»، ولا تشير هذه الكتب إلى أن جبهة التحرير الوطني قد رفضت إلقاء السلاح قبل المفاوضات، كما لا تشير هذه الكتب أيضاً إلى

(٦٣) ت ٢٢ (بل)، ص ٩٧.
(٦٤) ت ٣٠ (هـ)، ص ٢٧٦ ــ ٢٧٨، وت ٢١ (ن)، ص ١١٧.

رفض جبهة التحرير التنازل عن الصحراء مما أدى إلى فشل المرحلة الأولى من المفاوضات بين ديغول وممثلي الحكومة المؤقتة لجمهورية الجزائر. هذه الإغفالات وغيرها من شأنها أن توهم القارىء بأن ديغول كان هو الصانع الوحيد لاستقلال الجزائر، إلا أن أحد الكتب الصادرة عند ناتان تضمن ملفاً عن «نهاية الحرب» جاءت فيه «وجهتا نظر» وكل منهما تفترق عن الأخرى حول موضوع تحكم ديغول في العملية حتى نهايتها: «لقد كان قراري بإعطاء الجزائريين حق السيادة على شؤونهم الخاصة هو الذي رسم الطريق الذي يتعين اتباعه» (من مذكرات ديغول).

وتلا ذلك تحفظ من Vianson-Ponté: «لقد تأخر ديغول بطريقة غريبة، فالسلام والاستقلال جاءا على شكل انهيار ضاعفت منه الجرائم التي كان يرتكبها التنظيم المسلح الفرنسي»(٦٥).

ونجد أن موقف الكتاب الصادر عن هاشيت للسنة النهائية كان أكثر تطرفاً، فهو يعيد من جديد السؤال المفضل لدى مؤرخي المرحلة الابتدائية، عن من الذي انتصر ومن الذي خسر. ونجد فيه ملفاً تحت عنوان غير مناسب تماماً: «هل كان باستطاعة فرنسا أن تكسب الحرب؟» وكانت الإجابة عن السؤال «نعم» على النطاق العسكري و «لا» على النطاق السياسي، وأورد الملف شهادة مؤيدة لهذا الرأي من الجنرال Le Buis تحت عنوان «نصر عسكري»: «لقد كسبنا الحرب على أرض المعركة بغير شك، وإني أؤكد هذه الحقيقة»(٦٦).

ولا يتبادر أي تساؤل ــ تحت العنوان نفسه ــ حول ما إذا كانت جبهة التحرير الوطني قد كسبت الحرب أو خسرتها، بل نجد نصاً مأخوذاً عن Y. Courrère «يوضح» ببساطة أن الجبهة لم تكن لها أية شعبية لدى الجزائريين الذين كانوا يشعرون بالرعب تجاهها، وفي المقابل يوحي الكاتب في السياق نفسه بأن تأييد السكان الجزائريين كان يذهب إلى الجيش الفرنسي بسبب الأعمال الحسنة التي كان يقدمها لهم: «لم يجرؤ أي شخص على التمرد لأن كل فرد من الشعب كان على علم بالمصير الذي كانت جبهة التحرير الوطني تخص به كل من كان يؤيد فرنسا علناً».

«لقد كان ضباط الأقسام الادارية المتخصصة الطيبون يبذلون بحرارة كل ما في استطاعتهم، فيعملون أعمالاً شديدة الفائدة ويعطون أحسن النصائح، ويعلّمون الأساليب الصحية الصحيحة. إنهم يفعلون ما كان يجب أن يفعل منذ سنوات»(٦٧).

وبعد أن كان النص قد أغفل إلى حد كبير الإشارة إلى جبهة التحرير الوطني بصفتها صانعة الاستقلال، جاء الملف ــ من خلال الوثائق ــ لكي يقضي عليها تماماً من الناحية السياسية، ولا تُذكر في هذا الملف كلمة «الهزيمة» إطلاقاً.

---

(٦٥) ت ٢١ (ن)، ص ١١٧.
(٦٦) ت ٣٠ (هـ)، ص ٢٧٧.
(٦٧) المصدر نفسه، ص ٢٧٦.

وترد إشكالية النصر أو الهزيمة في كتاب آخر للناشر نفسه في سؤال تم طرحه أيضاً بعيداً عن النص في ملف وثائقي، ولكنه يتعلق هذه المرة بمدى انتصار أو هزيمة جبهة التحرير الوطني. وجاءت الإجابة بمهارة على لسان «مسؤول سابق في الاتحاد الفرنسي لجبهة التحرير الوطني»، كامتداد للإجابات السابقة، في نص لمحمد حربي يصف فيه معركة مدينة الجزائر ويشير فيه إلى «هزيمة جبهة التحرير الوطني» وما ترتب على هذه الهزيمة من نتائج حاسمة: «لقد سرت روح التشاؤم في كثير من الأوساط وكان بعض أفراد الشعب يُشكلون مجموعات من المرشدين «الزرق». ونتيجة لمعركة مدينة الجزائر تدمّر جزء من صفوة السكان المدنيين، واضطر البعض إلى مغادرة البلاد»[٦٨].

ولم تأت في هذا الملف أية إشارة إلى النصر العسكري الذي انتهى بالاستقلال. ويؤكد الشاهد نفسه في نص آخر أن جيش التحرير الوطني لم يكن قادراً على تحقيق النصر في أرض المعركة، وأن النصر السياسي الذي حققه لم يكن نصراً له بقدر ما كان هزيمة للامبريالية: «لقد عجز الجيش الفرنسي بالرغم من تفوقه التقني والعددي عن القضاء على جيش التحرير الوطني بفضل تصميم الشعب الجزائري على تحقيق الحرية، وكذلك عجز جيش التحرير الوطني عن إلحاق الهزيمة بالجيش الفرنسي. إن هزيمة الامبريالية ستكون هزيمة سياسية»[٦٩].

من خلال هذه الأمثلة يمكننا أن نستخلص وجود محظورين لدى أنصار هذه النظرة التي تتمحور حول الذات: المحظور الأول أن تلحق فكرة «الهزيمة» بالفاعل القومي الفرنسي. والمحظور الآخر أن ينسب «النصر» إلى الخصم القومي (هنا جبهة التحرير الجزائرية).

٢ ــ الفاعلون، ودور كل منهم

قمنا باستخلاص التعبيرات التي تتعلق بكل من الفاعلين الأساسيين المتعارضين خلال حرب الجزائر من نصوص ووثائق المجموعة محل البحث، وذلك لإجراء تحليل مقارن للفاعلين يتم فيه تحديد المسميات والصفات والأفعال المنسوبة لكل فاعل. ومن خلال الاستعانة بالتحليل الذي سبق وأجريناه لمجابهات مماثلة في كتب تاريخ المرحلتين الابتدائية والثانوية، وبالاستعانة أيضاً بنتائج تحليل الخطاب المدرسي حول ظاهرة الاستعمار وحول الحرب، تقدمنا بالافتراضات الآتية:

بالرغم من الدور الرئيسي الذي قام به الفاعل الجزائري في هذه الحرب قد يميل الخطاب المدرسي إلى إضفاء طابع السلبية على هذا الفاعل وإلى إخفاء أفعاله، وهذه الظاهرة ستتضح في المسميات التي تطلق عليه وفي نوعية الأفعال المنسوبة إليه. وفي المقابل قد يميل الخطاب المدرسي ــ بالرغم من معارضته للحرب ــ إلى الحدّ من الآثار المترتبة على هذه المعارضة عن طريق

(٦٨) ت ٣٢ (ن)، ص ٢٧٥.
(٦٩) المصدر نفسه، ص ٢٧٩.

الصياغة، وذلك بالتخفيف من وقع الأفعال المنسوبة إلى الفاعل الفرنسي، وبتمويه وعدم تحديد الفاعل الفرنسي نفسه في بعض الحالات. ومن ناحية أخرى لاحظنا من تحليل الفاعلين أن الاختلافات نفسها التي سبق لنا أن لاحظنا وجودها بين المؤلفين عند تحليل الخطاب حول الاستعمار وإزالة الاستعمار وحرب الجزائر، موجودة أيضاً عند تحليل الفاعلين. ولكن العواطف التي نتجت عن هذه الحرب لا تزال حية في الرأي العام الفرنسي وهو لا زال منقسماً بشأنها وبشأن نتيجتها، وقد أدى هذا إلى التخفيف من حدة الاختلافات التي كانت قائمة بين الكتاب، فأصبحت هنا أقل أهمية حتى اننا لا نلحظ وجود فرق بارز بينها عند تقديمها كلاً من الفاعل الفرنسي والفاعل الجزائري.

أ ــ تسمية الفاعلين المتجابهين

ما هي التسميات التي أضفتها الكتب على الفاعلين المتجابهين؟ قمنا بحصر كل ما ورد منها في نصوص ووثائق المجموعة سواء بالنسبة إلى الفاعل الفرنسي أو إلى الفاعل الجزائري كل على حدة ثم عمدنا إلى تصنيفها تبعاً لما إذا كانت ترتبط باسم جماعة (هيئة) أو اسم أفراد (شخصيات) أو باسم تنظيم وحركة، واتضح من هذا التصنيف أن تشكيلة الأسماء التي تنسب إلى كل من الفاعلين مختلفة عن الأخرى، في حين أن الاختلافات بين الكتاب (أو الناشرين) في هذا الشأن أقل أهمية. وكذلك نلحظ أن التسميات التي تتعلق بالجماعة ككل هي الغالبة بالنسبة إلى كل من الفاعلين معاً، فهي أكثر من الأسماء الشخصية (الفردية) وأسماء المؤسسات والتنظيمات. وفي الجدول التالي قمنا بتصنيف الفاعلين الذين أسندت إليهم الأسماء الجماعية تبعاً لكل دار نشر على حدة وتبعاً لوضع هذه الجماعات في النصوص: هل كانت فاعلة أو مفعولاً بها في الأفعال المنسوبة لكل منهما؟

الجدول رقم (٥ ـــ ١)
التسميات التي تطلقها الكتب على كل من الجماعتين الفرنسية والجزائرية

الجانب الفرنسي			الجانب الجزائري		
فاعل	مضاف	مفعول به	فاعل	مضاف	مفعول به
		عند الناشر هاشيت			
ـ السكان الأوروبيون			المسلمون		
ـ الأوروبيون			الجزائريون		
ـ المستوطنون				(المطالبات الوطنية ل)	
	الفرنسيون (وثيقة)			الجزائرين	
ـ ذوو الأقدام السود					
	الجماعة الأوروبية			المسلمين	
	الأوروبيون				
ـ الفرنسيون					
ـ السكان الأوروبيون			المسلمون		
في الجزائر					المسلمون (م)
	الأوروبيون				
	الأقدام السود		الشعب الجزائري		
			(وثيقة)		
ـ الأقدام السود			الشعب الجزائري		
			(وثيقة)		
		عند الناشر ناتان			
ـ الأقلية الأوروبية					الخاضعون للاستعمار (م)
ـ أكثر من مليون أوروبي		«العرب» (وثيقة) J. Roy			
ـ الفرنسيون (وثيقة)		«العرب» (وثيقة) J. Roy			السكان المسلمون (وثيقة)
ـ الأوروبيون (وثيقة ـ ديغول)					الجزائريون (وثيقة ـ ديغول) (م)
	ـ مليون أوروبي			الخاضعون للاستعمار	
	ـ الأقلية الأوروبية			٨ ملايين جزائري	
ـ فرنسيو الجزائر				السكان	
	الفرنسيون	الجماهير الجزائرية			والجزائريون (م)
	(وثيقة لسارتر)	في قسنطينة (م)			(وثيقة لسارتر)
					المسلمون (م) وثيقة (الأقدام
					السود). العرب (م) (وثيقة)
	ـ الفرنسيون (وثيقة ـ سعيد فردي)		ـ السكان (وثيقة ـ سعيد فردي)		
	ـ الأوربيون		ـ والجزائريون		
		ـ الجماعة الفرنسية			ـ إلى الجزائريين (م)
		بالجزائر (م)			(وثيقة ـ ديغول)

يتبع

تابع الجدول رقم (٥ ــ ١)

عند الناشر بورداس			
	ـ مليون من الفئات الأوروبية ـ فرنسيو الجزائر (من ذوي المراكز المتواضعة)		ـ السكان المسلمون
ـ الأوروبيون (ف) يشنون هجمات عشوائية دموية ضد الأهالي		ـ الفرنسيون (م) ضحايا مذابح F.L.N.	ـ مسلمون تحالفوا مع الفرنسيين (ضحية F.L.N.) ـ الأهالي (م) (ضحية هجمات الأوروبيين)
ـ فرنسيو الجزائر يرفضون			ـ السكان من الأهالي (م) FLN تسودهم)
		الجاليات الأوروبية (فزع)	ـ كل الجزائريين (ديغول: المساواة)
ـ مليون من الأقدام السود (رحيل)			ـ إلى الجزائريين (ديغول: حق تقرير المصير)
			ـ الشعب الجزائري (حق تقرير المصير)
			ـ المسلمون (اعتداءات الجيش السري الفرنسي)
عند الناشر بيلان			
	ـ جزائر أوروبية		ـ وجزائر مسلمة
ـ مليون أوروبي		ـ من الأوروبيين	ـ من ٩ إلى ١٠ ملايين مسلم
ـ الفرنسيون (وثيقة) Francis Jeanson			ـ الأهالي ضحايا
	ـ الجماعة الأوروبية		ـ والجماعة الاسلامية

يوضح الجدول رقم (٥ ـ ١) أن أكثر التسميات المستخدمة في النصوص للدلالة على الفاعل الفرنسي هي التسمية الاقليمية «الأوروبيون»: فهي تذكر «الجماعة الأوروبية في الجزائر» و «الأقلية الأوروبية» و «السكان الأوروبيين»[٧٠]. إن وجود نسبة صغيرة من المستوطنين ذوي الأصل الأوروبي غير الفرنسي في الجزائر لا تبرر استخدام هذه التسمية خاصة وأن المستعمَرة كانت «فرنسية»، والنصوص المدرسية كانت واضحة في هذا الشأن. إن هذا الاستخدام الذي يهدف إلى التخفيف من حدة التعارض الفرنسي الجزائري، يتناقض مع ما هو وارد في الوثائق المنشورة بجانب هذه النصوص نفسها، وهي وثائق معاصرة للأحداث وتقدم شهادات عن الحرب، ونجد فيها أن التسمية التي تشير إلى المستوطنين هي «الفرنسيون». ونجد أن كلاً من بورداس وهاشيت يستخدم تعبير «الأقدام السود» استخداماً محدوداً في نصوص كتب السنة النهائية للدلالة على فرنسيي الجزائر بعد الاستقلال[٧١].

وعلى الجانب الجزائري كانت المفردة الأساسية للدلالة على هذا الجانب هي كلمة «المسلمين» وهي تسمية جماعية واسعة وغير محددة، وهذه الكلمة تظهر بصفة خاصة عند ثلاثة من الناشرين (بورداس وهاشيت وبيلان)[٧٢]، ويقابل هذه التسمية على الجانب الآخر «الأوروبيون» في معظم الأحيان. أما المفردة «الجزائريون» ـ وهي أكثر تعبيراً عن الطابع الوطني ـ فنادراً ما تستخدم عند هؤلاء الناشرين (باستثناء ناتان الذي يستخدمها بكثرة)، وهي لا تظهر عندهم إلا في النصوص والوثائق التي تتعلق بمرحلة الاستقلال وما بعد الاستقلال، وهي في هذه الحالة لا ترد أبداً كمقابل لمفردة «الفرنسيين» وبالاشتراك معها ولا حتى عند ناتان الذي يكثر من استخدام التعبيرين[٧٣]. إن الخطاب المدرسي بإخفاء الجزائريين تحت تسمية «الجماعة الاسلامية» وبإخفاء «الفرنسيين» تحت تسمية «الجماعة الأوروبية»، يحول دون تقابل المفردتين «فرنسيين» و «جزائريين» ذات الوقع القومي في النصوص والوثائق، هادفاً من وراء ذلك إلى التخفيف من الطابع القومي الحاد للمجابهة[٧٤]. ويوجد فارق هام آخر يؤدي إلى تعميق الفجوة

---

(٧٠) في بعض الحالات النادرة تستخدم النصوص عند ناتان وبورداس كلمة «الفرنسيين» للدلالة على المستوطنين.

(٧١) جاءت في وثيقة واحدة عند ناتان في: ت ٣٢ (ن): «يا صاحب القدم السوداء يا أخي» من تأليف J. Loiseau.

(٧٢) ناتان هو الوحيد الذي لا يستخدمها في النصوص مفضلاً عليها كلمة «الجزائريين».

(٧٣) وهذا باستثناء ما جاء في وثيقة مأخوذة عن Jean-Paul Sartre عند ناتان: ت ٣٢ (ن)، وهو الوحيد الذي يجمع بين الشعبين في «النضال جنباً إلى جنب ضد الطغيان الاستعماري»، ص ٢٧٣.

(٧٤) لا ترد مفردة «العرب» أبداً في النصوص التي تتحدث عن الحرب، وربما كان ذلك بسبب مدلولها السلبي الحالي في فرنسا. إلا أن بعض الوثائق المنشورة عند ناتان والتي تعود إلى فترة الحرب، استخدمت هذه المفردة للدلالة على الجماعة الجزائرية وكنا قد لاحظنا ذلك من قبل أيضاً في الوثائق المتعلقة بالاستعمار.

بين الجماعتين ويتعلق بالوضع المخصص لكل منهما في سياق الخطاب. فنجد أن مفردة «الأوروبيين» و «الفرنسيين» تحتل غالباً وضع الفاعل الذي يقوم بالفعل في الجملة، حتى عندما يكونون ضحايا للحرب كما هو الوضع بالنسبة إلى «الأقدام السود». أما «المسلمون» و «الجزائريون» فإنهم لا يُذكرون أبداً في صيغة الفاعل في أي نص (ولا حتى عند ناتان) ويأتون دائماً في صيغة المفعول به، أي محل وقوع الفعل سواء كان هذا الفعل محايداً أو ايجابياً أو سلبياً. وينطبق الشيء نفسه أيضاً على وضعهم في الوثائق(٧٥) حيث لا يرد ذكرهم في صيغة الفاعل إلا في ثلاث وثائق لا غير (عند ناتان ت ٣٢ وهاشيت ت ٣٠) ونجد أنهم عندما يتحولون إلى صيغة الفاعل في هذه الوثائق الثلاث يتغير اسمهم لدى معظم المؤلفين ويصبح اسمهم «القوميين» ويوصفون غالباً بـ «المنتفضين» أو «القلة» أو «المتمردين».

- الشخصيات والتنظيمات السياسية خلال حرب الجزائر

جاء إغفال الطابع القومي للفاعلين الجزائريين والفرنسيين ـ الذي تحقق من خلال تذويبهم في انتماء وتسمية أوسع ـ مصحوباً بإغفال يكاد يكون تاماً للشخصيات السياسية الجزائرية التي لعبت دوراً في الحرب، كما جاء مصحوباً في المقابل بالإكثار من ذكر أسماء الشخصيات السياسية الفرنسية. احتل ديغول على الجانب الفرنسي مكان الصدارة باعتباره فاعل الاستقلال، مقابل جبهة التحرير الوطني التي لم يرد من أسماء قادتها إلا اسم واحد في كتاب واحد لبورداس هو اسم بن بللا. على الجانب الفرنسي نجد بالاضافة إلى ديغول حشداً من أسماء الشخصيات السياسية الفرنسية في النصوص وفي الوثائق: Guy Mollct و Edgar Faure و F. Mitterand و Lacoste و Catroux و Pflimlin. على الجانب الجزائري ذُكر اسم كل من فرحات عباس ومصالي الحاج مرات عديدة، الأول بصفته رجل الاعتدال والثاني كأحد المطالبين بالاستقلال الكامل، أما الزعماء التاريخيون للثورة الجزائرية فلا ذكر لهم. وبالتالي ظهرت جبهة التحرير الوطني كأنها حركة مجهولة (الأعضاء) بلا وجه، في مواجهة الشخصية التاريخية البارزة لديغول(٧٦). ولم تشر الكتب إلا نادراً إلى الأحزاب السياسية الفرنسية منها أو الجزائرية.

ب ـــ الأدوار الخاصة بالفرنسيين والجزائريين خلال حرب الجزائر

تُنسب معظم الأفعال ذات المدلول الإيجابي إلى ديغول، أما «الشعب الجزائري» فدوره ثانوي، كما لا ينسب أي دور ايجابي لجبهة التحرير الوطني التي يقتصر دورها على الاستفادة

---

(٧٥) لا يرد استخدام مفردة «العرب» للدلالة على السكان الجزائريين إلا في الوثائق العائدة إلى الفترة الاستعمارية (Roy, F. Loiseau). والتي نشرها ناتان في: ت ٣٢ (ن)، وت ٢١ (ن).

(٧٦) ولقد وردت كثيراً الاشارة إلى المنظمات الفرنسية الأخرى مثل منظمة O.A.S. المعادية لاستقلال الجزائر ومنظمة S.A.S. التي كانت تقدم العون للسكان المحليين.

من المبادرة الديغولية، وتعتبر معظم الكتب أن نهاية الحرب وتحقق الاستقلال هما عملية من طرف فرنسي كان ديغول صانعها الرئيسي. ويبدو هذا بجلاء من المقاطع الآتية:

«أكد ديغول على حق كل الجزائريين في المساواة في الحقوق والواجبات» (بورداس).

«عرض ديغول على الجزائريين حق تقرير المصير» (بورداس).

«طرح ديغول مشروع الجمهورية الجزائرية» (بورداس).

«تردد ديغول أولاً ثم دعا إلى حق تقرير المصير» (هاشيت).

«تفاوض ديغول مع جبهة التحرير الوطني» (هاشيت).

«لقد اتخذت قراراً بمنح الجزائريين حق السيادة على شؤونهم» (ناتان ــ وثيقة).

«لقد تأخر ديغول بشكل غريب» (ناتان ــ وثيقة).

باستثناء ناتان الذي ضمن كتبه نقداً للسياسة الديغولية، وبيلان للسنة الثالثة الذي لا يشير إلى شخصية ديغول ويفضل استخدام تعبير «الحكومة الفرنسية» بالاشتراك مع «جبهة التحرير الوطني» عند الكلام عن تحقيق الاستقلال[٧٧]، نجد أن الكتب الأخرى لا تشير إلى جبهة التحرير الوطني أو إلى الشعب الجزائري بصفتهما مشاركين في صنع الاستقلال. وتبدو هذه الكتب أيضاً منقسمة بل ومتناقضة فيما بينها عند وصف الثورة الجزائرية، رغم أنها تؤيد إزالة الاستعمار بشكل عام وتعارض حرب الجزائر. يبتعد بيلان عن باقي الناشرين هنا أيضاً عندما ينظر إلى الحركة الجزائرية كحركة «تحرير»[٧٨]، أما باقي الناشرين فهم لا يشيرون إلى مفاهيم «الحرية» و «التحرير» و «الوطن» و «الوطنية» في سياق الحديث عن حرب الجزائر وفي وصف الدوافع التي أدت بالجزائريين إلى الثورة، هذا بالرغم من أن هذه المفاهيم عالية الشأن لدى المؤرخين المدرسيين الفرنسيين. ونجد على العكس أن تعبيري «القومية» و «القوميين» ــ اللذين يحملان دلالة سلبية لدى هؤلاء المؤرخين خاصة عندما يصفون بها الآخرين ــ يُستخدمان للدلالة على صانعي الاستقلال من الجزائريين[٧٩]:

«بدأت الثورة المسلحة بمجموعة ضئيلة من القوميين Nationalistes» (بيلان).

«لم يكن للقوميين (istes) إلا مخرج واحد هو العنف» ناتان.

---

(٧٧) بيلان ثالث ثانوي، ص ٩٧.

(٧٨) المصدر نفسه، ص ٩٦: «تحرير الجزائر يبدأ».

(٧٩) وهي تدل على السيطرة القومية والتنافس بين الأمم والتوسع إلى ما بعد الحدود القومية، وتكون عادة مصحوبة بالشعور المعادي للأجانب.

ظهر جيل جديد من القوميين (istes) الجزائريين رفض أي اتجاه نحو الإصلاح وأيد اللجوء إلى الثورة» (بورداس).

«بالرغم من الإنجازات الفرنسية فيما وراء البحار حلت القومية (ismes) تدريجياً محل المطالبات السابقة بالحكم الذاتي» (بورداس).

لقد ظهرت «القومية» الجزائرية و «القوميون» الجزائريون هنا في سياق من العنف والتطرف، ولا نجد إلا مؤلفاً واحداً لا يلجأ إلى استخدام هذه التعبيرات الكلية التي تنتهي بـ «isme»، فيشير هذا المؤلف في النص المرفق إلى الطابع الإيجابي والمشروع للشعور الوطني الجزائري: «إنها مطالبة قومية (nationale) لا مفر منها: لقد اكتسب الشعب الجزائري في مجموعه الوعي بالواقع القومي (national)». «تأثرت الجزائر (تلك الأمة nation الساعية لتحقيق ذاتها) بحركة تحرر الشعوب العربية» (هاشيت ت ٣٠ ــ وثيقة Cl. Julien ص ٢٧٧).

يوجد فرق كبير بين كل من التعبيرين «القومية» (nationalisme) و «حركة التحرر الوطني»، اللذين استُخدما لوصف الثورة الجزائرية. ولقد استخدمت أيضاً تعبيرات ذات دلالات متناقضة للإشارة إلى هذه الثورة وهي تختلف من كاتب إلى آخر. فبعضهم يستخدم مفردات مقتبسة من المصطلحات الاستعمارية مثل «تمرّد» و «عصيان» (ناتان ت ٢١ للسنة الثالثة وهاشيت ت ٣٠ للسنة النهائية). وتذكر كتب أخرى هذه التعبيرات ولكن بعد وضعها بين أهلة للتعبير عن تحفظها بشأنها وانتقادها لها، وتستخدم بدلاً عنها تعبيرات أخرى ذات مدلول مؤيد مثل «الثورة» أو «الانتفاضة» أو «حرب التحرير»[٨٠].

إلا أن هذا الاختلاف في وصف الحركة الجزائرية من أجل الاستقلال لا ينطبق على جبهة التحرير الوطني .F.L.N:

– جبهة التحرير الوطني: منظمة محدودة النطاق بل وغير شعبية

لا نجد في كتب السنة الثالثة وكتب السنة النهائية إلا بيانات قليلة للغاية عن أهداف جبهة التحرير الوطني وعن أسلوبها في تجنيد أعضائها وعن عدد هؤلاء وعدد المحاربين منهم وعن جيش التحرير الوطني وعلاقته بالشعب الجزائري وعن مدى انتشاره الاقليمي وعن رؤسائه. والإشارات القليلة التي جاءت عن تأسيسها توحي بأن الأمر يتعلق بتنظيم صغير الشأن مكون من «قبضة من الرجال»:

«لقد كان العنف هو الطريق الذي اختاره تسعة من المناضلين الشبان الذين أعدوا لقيام

---

(٨٠) على التوالي: ت ٣٢ (ن)، للسنة النهائية؛ ت ٢٩ (ب)، للسنة النهائية، وت ٢٢ (بل)، للسنة الثالثة.

الانتفاضة وأسسوا جبهة التحرير الوطني» (ناتان ت ٣٢ ص ٢٧٠).

«في اكتوبر ١٩٥٤ أسس مجموعة من الشبان المناضلين ـ كان بينهم بن بللا ـ جبهة التحرير الوطني» (بورداس ت ٢٩ ص ٣٠٤).

«لقد أعلنت مجموعة صغيرة من القوميين الانتفاضة» (بيلان للسنة الثالثة ت ٢٢ ص ٩٦).

وإذا كانت جميع الكتب قد امتنعت عن الإشارة إلى شعبية الحركة فلقد ذهب كتابان، على العكس، إلى الإيحاء بوجود علاقة عداء بين جبهة التحرير الوطني وبين السكان الجزائريين الذين وُصفوا بأنهم كانوا يخشونها أكثر مما كانوا يؤيدونها:

«لم يشق أحد عصا الطاعة لأن السكان كانوا يعلمون جيداً نوعية المصير الذي كانت جبهة التحرير الوطني تخصصه لكل من يبدي علناً تأييداً لفرنسا» (هاشيت ت ٣٠ ص ٢٧٦).

«لقد كان الفرنسيون ـ ومعهم كل من تحالف معهم من المسلمين وأيضاً كل من لم يكن يحترم من المسلمين تعليمات جبهة التحرير الوطني ـ ضحية للمذابح الفظيعة» (بورداس ت ٢٩ ص ٣٠٦).

«لقد فرضت جبهة التحرير الوطني على الفلاحين ضريبة قدرها ١٠ بالمئة» (هاشيت ت ٣٠ ص ٢٧٦).

وبالإضافة إلى هذا الموقف العدائي تجاه جبهة التحرير الوطني نلحظ أن الكتب التي تذكر مواقف هذه الجبهة أو على الأقل تعرض أهدافها، قليلة العدد للغاية، وهي إذا فعلت يكون ذلك من خلال عرض سريع في وثائق منشورة خارج النص، لا تشير إلا إلى واقعة تأسيس الجبهة وإلى أهدافها الأشد عمومية:

«شهادة لأحد رؤساء التمرد (هكذا):
«وفي النهاية واعتماداً على أنفسنا واقتناعاً منا بأننا نستجيب لأماني شعبنا قمنا بتحرير الإعلان عن مولد جبهة التحرير الوطني» (ناتان ت ٢١ ص ٨٢).

«جبهة التحرير الوطني: إن الهدف الذي تسعى حركتنا إلى تحقيقه هو استقلال الدولة الجزائرية وإحياؤها» (بيلان ت ٢٢ ص ٩٦).

– معالجة متحيزة لدور كل من الفاعلين

يغلب في الكتب ذكر أفعال العنف والحرب ذات المدلول السلبي، على الأفعال ذات المدلول الايجابي التي تخص في معظمها تحرّك الجنرال ديغول من أجل إنهاء الحرب وتحقيق

استقلال الجزائر، كما تخص أيضاً الجيش الفرنسي وضباط .S.A.S عندما تذكر أنهم سعوا إلى «تعميم السلام» و «التآخي» و «التنمية». على الجانب الآخر الأفعال الايجابية المسندة إلى الجزائريين قليلة، يمكن ذكر «المطالب الوطنية للجزائريين» و «أن يأخذوا مصيرهم بأيديهم» وكذلك صورة جاء معها هذا العنوان «الشباب الجزائري يحتفل بالاستقلال». وبالرغم من أن اللهجة العامة التي تسود الكتب عند إشارتها إلى أدوار الفاعلين هي لهجة النقد، وأن غالبية الأفعال المنسوبة إليهم ذات مدلول سلبي، فإن تناولها لكل من الجانبين غير متساو إلى حد كبير.

– لا شك أن جميع الكتب تنتقد أعمال العنف والتسلط والقمع والإعدام والتعذيب التي ارتكبها الفاعل الفرنسي خلال حرب الجزائر. البعض يمر عليها مروراً سريعاً والبعض الآخر ـ مثل الكتب الصادرة عن ناتان ـ يعرضها بتفصيل أكبر:

«دمر الجيش المنازل تدميراً كاملاً».

«اشتركت كتائب بأكملها في أعمال النهب والحرق والقتل».

«كثيراً ما كانت أعمال القمع عمياء».

«الفرنسيون... لجأوا إلى الإعدام بغير محاكمة وإلى أعمال التعذيب».

«شهادة من أحد الجنود يقص فيها كيف كان يتم تعريض المسجونين الجزائريين للشمس ويتركون معرضين لها حتى الموت عطشاً» (وثيقة) (ناتان ت ٢١ وت٣٢).

«كان الأوروبيون يطلقون النار على الأهالي بطريقة عشوائية ودموية» (بورداس).

«لجأ الجيش إلى تعذيب المشبوهين للحصول منهم على المعلومات» (بورداس).

«ترتب على أعمال القمع وقوع كثير من القتلى» (هاشيت).

«أعمال التعذيب خلال معركة مدينة الجزائر» (هاشيت).

«لا توجد عائلة واحدة في الجزائر لم يقتل أحد أبنائها بواسطة الفرنسيين» (بيلان ـ وثيقة).

ويؤكد معظم المؤلفين وجود تفاوت عددي بين أعمال جبهة التحرير الوطني والشعب الجزائري من ناحية وبين أعمال الجيش الفرنسي:

«كان يتم إعدام عشرة من السكان مقابل كل جندي فرنسي يقتل» (ناتان).

«ترتب على قتل حوالى مئة من الأوروبيين في قسنطينة حدوث قمع دموي من قبل الجيش والميليشيات أدى إلى مقتل حوالى ستة إلى ثمانية آلاف شخص» (ناتان).

«مئة أوروبي اغتيلوا على يد القوميين. قمع رهيب يؤدي إلى ذبح حوالى عشرة آلاف شخص من الأهالي» (بيلان).

«لقد ترتب على الحرب مقتل حوالى ٣٠ ألفاً على الجانب الفرنسي ومقتل عدد يتراوح بين نصف مليون ومليون شخص على الجانب الجزائري» (هاشيت).

«كانت الحصيلة ثقيلة: الخسارة الفرنسية ٢٦ ألف قتيل والخسارة الجزائرية مليون ميت» (بيلان).

وبالرغم من اتجاه المؤلفين إلى النقد الذاتي وكشف التفاوت في عدد الضحايا الذي يوحي بأن عنف الفاعل الفرنسي خلال الحرب كان أكثر شمولاً وكان عنفاً أعمى في معظم الأحيان، فإنه يتبين من خلال تحليل صياغة النصوص وجود وسائل متنوعة استخدمها المؤلفون أدت إلى التخفيف من وقع هذه الإدانة بل وأحياناً أدت إلى تحويل الإدانة ضد جبهة التحرير الوطني وضد الشعب الجزائري. فعندما يتجه هؤلاء المؤلفون إلى انتقاد جبهة التحرير الوطني نراهم في معظم الأحيان يستخدمون تعبيرات ذات مدلول أقوى وأعنف في وصف أفعالهم، كما يتضح في الفقرات التي سبق أن أشرنا إليها وكذلك في الفقرات التالية:

«مجزرة ضد السكان الأوروبيين من المدنيين ارتكبتها جبهة التحرير الوطني (١٩٥٥)» (هاشيت).

«أعمال ثأر دموية ضد المسلمين الذين ظلوا موالين لفرنسا» (هاشيت).

«لقد ارتكبت جبهة التحرير الوطني أعمال ذبح بدورها» (ناتان).

«الإرهاب الذي تقوم به جبهة التحرير الوطني» (بيلان).

من السهل أن نلاحظ أن التعبيرات ذات المدلول الأعنف مثل «ذبح» و «مجزرة رهيبة» و «اغتيال» و «إرهاب» و «دموي» استخدمت في معظم الأحيان لوصف أعمال جبهة التحرير الوطني والفاعل الجزائري عموماً. على الجانب الآخر نجد أن التعبيرات التي استخدمت لوصف أفعال الجانب الفرنسي كانت في معظم الأحيان أقل حدة مثل: «أعمال قمع» و «تسبب في موت» و «رفض» و «إعدام بغير محاكمة». أما التعبيرات ذات المدلول الأكثر عنفاً مثل «قتل» و «طارد» و «نهب» و «تعذيب» و «تقتيل» فنسبة إسنادها إلى الفاعل الفرنسي أقل. ومن الملاحظ أن النسبة العددية بين التعبيرات الأقل عنفاً وتلك التي تتسم بالعنف الشديد تبلغ ٥ إلى ١ في حالة الفاعل الفرنسي في حين أن هذه النسبة تنعكس في حالة جبهة التحرير الوطني. ومن شأن هذا الفرق في القوة أن يولّد لدى القارىء انطباعاً متناقضاً بأن أعمال جبهة التحرير الوطني ــ التي نتج عنها عدد أقل من الضحايا ــ كانت أشد عنفاً وعدواناً بكثير من أفعال الفاعل الفرنسي.

– ويمكن الاستدلال على وسيلة أخرى في الصياغة تؤدي إلى إظهار أعمال الفاعل الفرنسي على أنها مجرد رد فعل لأعمال كانت جبهة التحرير الوطني ــ أو الفاعل الجزائري ــ هي دائماً البادئة بها، مما يوحي للقارىء بأن المسؤولية الأولى في أعمال العنف إنما تقع دائماً

على عاتق الفاعل الجزائري. ويبدو التسلسل السببي للأحداث في النصوص كالآتي:

«قامت الجماهير الجزائرية في قسنطينة بتقتيل ١٢٥ شخصاً. وترتب على القمع وفاة عدة آلاف من الأشخاص» (ناتان).

«ارتكبت جبهة التحرير الوطني مجزرة في السكان المدنيين الأوروبيين. وترتب على القمع موت عدة أشخاص» (هاشيت).

«رفضت جبهة التحرير الوطني وقف إطلاق النار إلا بعد أن يتحقق استقلال الجزائر(٨١)، فكان لا بد من العمل على إقناعها بوقف إطلاق النار من خلال تصعيد الحرب» (هاشيت).

«لقد تبع اعتداءات مدينة الجزائر قيام الأوروبيين بحملات اعتقال وتأييد عشوائية ودموية» (بورداس).

«قام القوميون باغتيال حوالى مئة من الأوروبيين في قسنطينة. قامت حملة قمع رهيبة بمجزرة قتل فيها عشرة آلاف من الأهالي» (بيلان).

«رداً على الإرهاب الذي تمارسه جبهة التحرير الوطني لجأ الجيش الفرنسي إلى أعمال التعذيب» (بيلان).

ولا نرمي من وراء هذا السرد أن نناقش من البادىء. ولكن اعتراضنا يتعلق بعدم التوازن الذي ينتج عن قيام الكتب بغير استثناء باتباع تسلسل للأحداث لا يتغير عند عرض أعمال العنف: فنجد دائماً مبادأة جزائرية يترتب عليها رد فعل فرنسي، ولا نجد في أي كتاب سرداً لوقائع محددة في الحرب يكون فيه هذا التسلسل السببي معكوساً: أي مبادأة فرنسية يتبعها رد فعل جزائري.

ويبدو التحيز لدى المؤلفين أكثر وضوحاً عند لجوئهم ـ غير الواعي أحياناً ـ إلى اتباع وسيلة ثالثة أشد براعة تتعلق أيضاً بالصياغة، وهي وسيلة ترمي إلى إخفاء الفاعل الفرنسي وإخفاء ضحيته مع إبراز الفاعل الجزائري وضحيته. ويتضح ذلك عند المقارنة بين سلسلتي الفاعلين وأفعال الحرب والمفعول بهم الذين يقع عليهم الفعل لدى الجانبين الفرنسي والجزائري. فنلاحظ من هذه المقارنة أنه عندما يكون الفعل فرنسياً يتجه كثير من المؤلفين بوضوح إلى إلغاء الفاعل (الفرنسي) وإلى إلغاء المفعول به الذي يقع عليه الفعل (الجزائري) أو إلى جعل كل منهما غير محدد. وعلى العكس يميل هؤلاء المؤلفون أنفسهم في معظم الأحيان إلى إسناد الفعل الجزائري إلى فاعل جزائري محدد بدقة، وإلى ذكر المفعول به (وغالباً ما يكون فرنسياً) بشكل واضح ومحدد أيضاً. والجدول المقارن التالي

(٨١) يتعلق الأمر برفض جبهة التحرير الوطني إلقاء السلاح قبل المفاوضات، وهو ما أشارت إليه الكتب الأخرى بوضوح أكبر.

يثبت هذه العملية المزدوجة التي تعتمد الإغفال والإبراز تبعاً لهوية الفاعل. ونورد في الجدول رقم (٥ ـ ٢) العبارات كما جاءت في النصوص دون تغيير وأثبتنا قرين كل عبارة ما إذا كان الفاعل أو المفعول به غائباً أو غير محدد بوضع علامة (*) وعدم وضعها إذا كان أيهما محدداً:

الجدول رقم (٥ ـ ٢)

الفاعلون الفرنسيون والجزائريون والأفعال المنسوبة إليهم

الأفعال الفرنسية	الفاعل	المفعول به	الأفعال الجزائرية	الفاعل	المفعول به
ـ «التعذيب خلال معركة مدينة الجزائر (هـ)	*	*	ـ «تقتيل السكان المدنيين الأوروبيين بواسطة جبهة التحرير الوطني (هـ)		
ـ «نتج عن القمع العديد من القتلى» (هـ)	*	*	ـ «جبهة التحرير الوطني تفرض ضريبة ١٠ بالمئة على الفلاحين» (هـ)		
ـ «الحذر من السكان المسلمين» (ن)	*		ـ «السكان على علم بالمصير الذي تخصصه جبهة التحرير الوطني لمؤيدي فرنسا» (هـ)		
ـ «رفض أية إصلاحات» (ن)	*	*	ـ «أعمال قمع دموية ضد المسلمين المخلصين لفرنسا» (هـ)		*
ـ «استخدمت أعمال التعذيب» (ن)	*	*	ـ «اضطرابات في قسنطينة: موت حوالى مئة أوروبي» (ن)		*
ـ «قامت كتائب بأكملها بأعمال نهب وحرق وقتل» (ن)		*	ـ «كانت جبهة التحرير الوطني تذبح من ناحيتها» (ن)		*
ـ «قام الجيش بقمع دموي: موت ٦ إلى ٨ آلاف» (ن)		*	«الجماهير الجزائرية تقتل ١٢٥ شخصاً في قسنطينة» (ن)		*
ـ «كثيراً ما كانت أعمال القمع عمياء» (ن)	*	*	ـ «كان المسلمون المؤيدون لفرنسا ومن لا يحترم منهم شعارات جبهة التحرير يُقتلون قتلاً مريعاً» (ب)		
ـ «ترتب على أعمال القمع وفاة عشرات الآلاف» (ن)	*	*	ـ «قام قوميون باغتيال حوالى مئة من الأوروبيين في قسنطينة» (بل)		
ـ «كانت الانتخابات تُزور» (ن)	*	*	ـ «في مواجهة إرهاب جبهة التحرير الوطني» (بل)		*
ـ «القوميون يُطاردون» (ن)	*				
ـ «تعذيب وإعدام بغير محاكمة» (ن)					
ـ «الجنود يقمعون بطريقة عمياء» (ن)		*			
ـ «أطلق الأوروبيون النار على الأهالي بطريقة دموية» (ب)					
ـ «لجأ الجيش إلى تعذيب المشبوهين» (ب)		*			
ـ «قمع رهيب بقتل حوالى عشرة آلاف من الأهالي» (بل)	*				
ـ «رد الجيش الفرنسي باللجوء إلى التعذيب» (بل)»		*			

يتضح من الجدول رقم (٥ ـ ٢) أن الإخفاء (عندما يكون كل من الفاعل والمفعول به غائباً وغير محدد) يغلب في حالة الفعل الفرنسي بنسبة ٥:١، ونجد أن كلاً من الفاعل الجزائري وضحيته يكون محدداً في معظم الحالات[٨٢] وعلى العكس نجد أن الفاعل الفرنسي وضحيته غير محددين في معظم الحالات.

الخلاصة: عن حرب الجزائر

لقد ميزنا في ما سبق بين مستويين من التحليل بالنسبة إلى حرب الجزائر: المستوى الأول ـ الذي اهتم بالمستوى المتبلور للخطاب حول حرب الجزائر ـ تتبعناه في التنظيم المنطقي الذي حكم عرض الكتب لهذه الحرب. فتبين لنا أن هناك ثلاثة أسئلة ضمنية أجابت كل الكتب عنها في عرضها للموضوع، ونذكر بهذه الأسئلة: كان السؤال الأول عن الأسباب التي أدت إلى قيام الحرب، ويتفرع عنه تحديد جذور الحرب ومعرفة التغيرات التي طرأت على المجتمع الجزائري والتي يمكن أن تفسر نشوءها، ومعرفة هل كان من الممكن منع وقوعها؟ والسؤال الثاني يتعلق بسير الحرب وبتطورات أحداثها، والسؤال الثالث يخص نهاية الحرب وما ترتب عليها من سلام وتحقيق استقلال الجزائر.

ولقد لاحظنا ـ في هذا المستوى من التحليل ـ وجود اختلافات بين المؤلفين ودور النشر، مما جعلنا نقر أنه يوجد أكثر من اتجاه في الخطاب المدرسي حول حرب الجزائر (يوجد اتجاهان على الأقل). وتبدو الحدود الفاصلة بين هذه الاتجاهات عندما تتناول الكتب تحديد أسباب وقوع الحرب: فبعضها (وهي تلك الصادرة عن ناتان وبيلان) يميل إلى أن هذه الأسباب تكمن وراء أشكال **السيطرة شبه العنصرية** التي مارستها المجتمعات الاستعمارية في حق السكان الخاضعين لاستعمارها، وما صاحب هذه السيطرة من عزل الأهالي، ورفض الأقلية الأوروبية **تحقيق اصلاحات**، ورفضها منح حق المواطنة للمسلمين؛ وبهذا الرفض أصبح من غير الممكن منع وقوع الحرب، إذ أصبح السعي إلى تحقيق الاستقلال والتحرر أمراً محتوماً في المجتمع الجزائري. والبعض الآخر (وهي الكتب الصادرة عن بورداس وهاشيت) يرى أن الحرب جاءت نتيجة **لعدم المساواة** أي للاختلاف في وضع كل من السكان الفرنسيين والجزائريين: عدم المساواة الديموغرافية، وعدم المساواة في الملكية العقارية، وعدم المساواة في الوضع الطبقي لكل من الجانبين، وعدم المساواة في النواحي الثقافية والتعليمية. وهي ترى أن هذا الوضع قد أدى إلى تغير ظهر في المجتمع الجزائري فجأة وهو بروز «النزعة القومية» الجزائرية: فمن كانوا بالأمس مجرد «أهالي» و «مستعمرين» أصبحوا اليوم «قوميين». ويرى هؤلاء الكتاب أنه كان من الممكن

---

(٨٢) تشغل منظمة الجيش السري .O.A.S مكاناً خاصاً ولا يبدو أن المؤلفين يشعرون بالحرج عند تحديد هويتها، وهم يذكرون اسمها بوضوح في كل الفقرات التي تتم إدانتها فيها.

منع وقوع الحرب لو أمكن إيجاد جزائر يعيش فيها جميع السكان مسلمين وفرنسيين كمواطنين «فرنسيين» متساوين في الحقوق، أو لو أقيمت «جزائر فرنسية اسلامية» يكون جميع سكانها متساوين على كل المستويات. ويرى هؤلاء الكتاب أن التردد المستمر في اتباع أي من الصيغتين: صيغة المشاركة أو صيغة الاستيعاب، هو الذي أدى إلى فشل «المثل الأعلى المشترك» ووقوع الحرب بالتالي.

وعند وصف الكتب لأحداث الحرب وذكر وقائعها لاحظنا أيضاً وجود حدود فاصلة بين اتجاهات مختلفة. فمن ناحية رأينا أن المؤلفين عند كل من ناتان وبيلان يعرضون الأدوار التي قام بها الأطراف الثلاثة في المواجهة: فرنسا وفرنسيو الجزائر وجبهة التحرير الوطني. أما المؤلفون عند كل من بورداس وهاشيت فهم يعرضون أحداث الحرب وكأنها عملية فرنسية ـ فرنسية (المستوطنون مع فرنسا)، ولا يظهر الفاعل الجزائري في هذه الأحداث إلا بمناسبة تأسيس جبهة التحرير الوطني وبمناسبة ارتكاب أعمال العنف التي ميزت الحرب.

وفي النهاية لاحظنا أيضاً انقسام الكتب في ما بينها عندما تعرضت لموضوع النتائج التي ترتبت على الحرب، إلا أن الحدود الفاصلة بين الكتب في هذه المرة كانت على أساس مختلف. فلقد اتفقت جميعها على أن الاستقلال لم يأتِ نتيجة لكفاح الشعب الجزائري ولكفاح جبهة التحرير الوطني. وفي ظل هذا الاتفاق اتجهت كتب بيلان إلى اعتبار الاستقلال محصلة لعملية مزدوجة انتهت باتفاق الطرفين الفرنسي والجزائري: وهذه النظرة التي تتضمن قدراً من عدم التركيز على الذات ترى أن الاستقلال كان مكتسباً وممنوحاً في الوقت نفسه. أما كتب هاشيت وناتان فقد رأت ـ في اتجاه يتميز بتمحور أكبر على الذات ـ أن الاستقلال كان نتاجاً لعمل من جانب واحد، وأنه كان منحة من ديغول إلى الجزائريين. ووقف بورداس في الوسط بين هذين الاتجاهين. واهتمت الكتب التي اشتركت في هذا الاتجاه بالسؤال التقليدي حول من الذي انتصر في الحرب ومن الذي هُزِمَ؟ وخلصت من هذا السؤال المحرج إلى ثلاث نقاط تقوم على تأكيد وإخفاء ونفي: حققت فرنسا «نصراً عسكرياً» وعجزت جبهة التحرير الوطني عن تحقيق أي نصر عسكري والامبريالية هي التي انهزمت سياسياً أو دخلت في مأزق. وأن جبهة التحرير الوطني قد انهزمت سياسياً وعسكرياً في معركة مدينة الجزائر. أما «النصر السياسي لجبهة التحرير الوطني» باعتباره أحد الاختيارات المتاحة، فلم ترد أية إشارة في أي من هذه الكتب.

وعندما اتجهنا إلى مستوى أعمق في التحليل عمدنا فيه إلى تفكيك النص لكي نستخلص منه الفاعلين والدور المنسوب إلى كل منهم، قمنا بإجراء مقارنة بين أسماء الفاعلين وكذلك بين أفعالهم وصفاتهم، وكيف يتم إخفاء بعضهم في النصوص وإظهار البعض الآخر، ووضع كل من الفاعلين المذكورين في التسلسل السببي لعمليات العنف الخاصة بالحرب. وبعد

تصنيف هذه العناصر المختلفة والمقارنة بينها اتضح لنا أن الاختلافات بين المؤلفين التي سبق ولاحظناها على المستوى الأول (المتبلور) تختفي في المستوى «الأعمق» من هذا الخطاب.

عند تحليل هذا المستوى من الخطاب ظهر أن الاختلافات لم تعد تميز مختلف المؤلفين والناشرين، بل نراهم يتفقون فيما بينهم على معاملة كل من الفاعل الفرنسي والفاعل الجزائري معاملة مختلفة: فهم يخفون الهوية الوطنية للفاعلين معاً، ولكنهم يخصون الفاعل الجزائري بتسمية جماعية دينية «المسلمين» ويخصون الفاعل الفرنسي بتسمية جماعية إقليمية «الجماعة الأوروبية». وهم يميلون إلى إلغاء شخصية الفاعل الجزائري وتجهيله (نادراً ما تشير النصوص إلى اسم أحد الأعلام الجزائريين) في حين تمتلىء النصوص بأسماء الشخصيات السياسية الفرنسية. وتتجه الكتب أيضاً إلى إضفاء السلبية على الفاعل الجزائري الجماعي فنادراً ما تأتي به في صيغة الفاعل على عكس الفاعل الجماعي الأوروبي الذي يأتي دائماً في صيغة الفاعل.

ويظهر التماثل بين المؤلفين والناشرين أقوى ما يكون عند تحليل الدور الذي ينسبونه إلى كل من الطرفين. ولقد بدا من التحليل «العميق» للنصوص وجود بناء مشترك واحد في الخطاب المدرسي حول حرب الجزائر، فتميل كلها إلى إظهار جبهة التحرير الوطني أو «القوميين» كأقلية نشطة كثيراً ما تكون معزولة عن السكان الجزائريين، بل وتبدو عند بعضهم في عداء وتناقض مع هؤلاء السكان. بالرغم من كون المؤلفين يُبرزون جميعاً **عدم التناسب العددي** في ضحايا أعمال العنف التي قامت بها جبهة التحرير الوطني وضحايا أعمال القمع التي قام بها الجيش إلا أنهم يحاولون إعادة التوازن في هذا الشأن من خلال ثلاثة أساليب تظهر في صياغة النصوص: الأسلوب الأول هو بنسب الأفعال الأكثر عنفاً إلى الجانب الجزائري وهي أقوى من أفعال العنف التي تُنسب إلى الفاعل الفرنسي. والأسلوب الثاني هو في إظهار التسلسل السببي لواقعة العنف في اتجاه واحد لا يتغير: المبادرة بالعنف من الجانب الجزائري يتلوها رد فعل من الجانب الفرنسي. والأسلوب الأخير يتعلق بالأفعال ذات الدلالة السلبية في النصوص: فعندما تكون هذه الأفعال صادرة عن الجانب الفرنسي نجدها في صياغة النص لا تنسب إلى فاعل معين ومحدد (يكون الفاعل غائباً أو غير محدد) وتكون أيضاً الجهة التي يقع عليها الفعل غائبة أو غير محددة في معظم الأحيان. وعلى العكس فعندما تكون هذه الأفعال جزائرية المصدر نجد الفاعل فيها منسوباً إلى فاعل محدد (هو جبهة التحرير الوطني أو «القوميين») وكذلك نجد أن محل وقوع الفعل محدد أيضاً (فرنسي أو أوروبي). يؤدي إخفاء الفاعل الفرنسي وإخفاء ضحيته إلى التخفيف من حدة النقد الموجه إليه وإلى التخفيف من مسؤوليته، بينما يكون التأثير عكسياً فيما يتعلق بالفاعل الجزائري.

الفصل السادس

العرب في التاريخ المعاصر للشرق الأوسط

إن المساحة التي خصصتها كتب تاريخ المرحلة الثانوية لمعالجة التاريخ المعاصر للصراع في الشرق الأوسط لا تتعدى ٤٦ صفحة شاملة للنصوص وللوثائق، وهذه الصفحات موزعة بين مجموعة الكتب التي نشرت في ملحق هذا الفصل.

نلحظ في المجموعة وجود ثلاث مسائل رئيسية تشغل ساحات متفاوتة: مسألة العروبة والإسلام، الناصرية والسعي إلى الوحدة العربية، مسألة الصهيونية وما يتعلق بإقامة اسرائيل والمشكلة الفلسطينية، وأخيراً الحروب الاسرائيلية ــ العربية منذ عام ١٩٤٨ حتى عام ١٩٧٣. ومن الملاحظ أن توزيع المساحة المذكورة على هذه المسائل غير متساو ويتفاوت تبعاً لأهمية المواضيع[1].

ونظراً لتناثر فقرات المجموعة ولنصوصها القصيرة ولتعدد الوثائق رأينا أن نعيد تجميع المواضيع الرئيسية في المسائل الثلاثة التي أشرنا إليها. وقد تم تحليل المجموعة وفقاً لطرق متعددة: تحليل المفردات بالنسبة إلى الحركة العربية والاسلامية، وتحليل مقارن للأساليب البلاغية والحجج المستخدمة في تقديم الصهيونية والمسألة الفلسطينية، وأخيراً تحليل مقارن للفاعلين ولأدوارهم في الحروب الاسرائيلية ــ العربية.

أولاً: «الحركة القومية العربية» ــ «الحركة الإسلامية» ــ «الوحدة العربية» ــ «الناصرية»

استخدمت الكتب فقرات قصيرة (تتراوح بين ٥ و ١٠ أسطر) لوصف الحركة التي تسعى

(١) ١٤ صفحة مخصصة للقومية العربية والوحدة العربية والناصرية وعدم الانحياز وموزعة على أربعة كتب: ت ٢٢ (بل)؛ ت ٢٦ (ب)؛ ت ٢٩ (ب)، وت ٣٠ (هـ). ثم ٢٠ صفحة مخصصة للمواضيع المتعلقة بإقامة دولة اسرائيل والصهيونية والمسألة الفلسطينية موزعة على ستة كتب: ت ٢٠ (هـ)؛ ت ٢٢ (بل)؛ ت ٢٦ (ب)؛ ت ٢٧ (ن)؛ ت ٢٩ (ب)، وت ٣٠ (هـ). و١٢ صفحة فقط للحروب الاسرائيلية ــ العربية موزعة على أربعة كتب: ت ٢٠ (هـ)؛ ت ٢٢ (بل)؛ ت ٢٩ (ب)، وت ٣٠ (هـ).

إلى تحقيق الوحدة في العالم العربي. وربما كانت هذه العجلة التي تميز العرض أساس بعض الأخطاء الملحوظة مثل اعتبار ايران من العالم العربي(٢)، ومثل القول بأن الوحدة بين سوريا ومصر (١٩٥٨) قد نتجت من هزيمة العرب في حزيران/ يونيو ١٩٦٧(٣).

١ ــ الخلط بين تعبيري «الإسلامي» و «العربي» وتعبيري «الإسلامية» و «العروبة»

نجد أحد المؤلفين يشرح تحت عنوان «العروبة» وعي بلدان الشرق الأوسط بأهمية الانتماء إلى الجماعة الاسلامية» و «التجمع في الجامعة العربية» جنباً لجنب(٤). وفي النص نفسه نجد أن بلدان الشرق الأوسط التي يدعوها البعث إلى الوحدة أو التي تستجيب للناصرية، يطلق عليها أحياناً اسم «البلدان العربية» وأحياناً أخرى اسم «البلدان الاسلامية». ونجد كتاباً آخر يوضح «ظهور الأفكار المؤيدة للعروبة في مصر والتي تحلم بتحقيق وحدة للعرب ضمن نطاق سياسي واحد» بالإشارة إلى «حركة المنار التي كانت تدعو للوحدة الاسلامية ضد السيطرة الأوروبية». أما النداءات إلى الوحدة العربية ذات الميول العلمانية التي أطلقها في ذلك العصر اللبناني نجيب عازوري والمصري عبد الرحمن عزام، (الذي انتخب فيما بعد أميناً عاماً لجامعة الدول العربية)، فلقد نُشرت في وثائق مرفقة(٥).

وظهر الخلط أيضاً بين التيارين في بعض الصور المرفقة في المجموعة، فنجد صورتين متجاورتين واحدة تصور «المظاهرات المؤيدة للناصرية في عدن عام ١٩٦٢» والأخرى تصور «ملصقاً ثورياً في إيران عام ١٩٧٩» تأييداً لثورة الخميني الاسلامية وتحتهما معاً عنوان واحد «الدعوة العربية والدعوة الاسلامية»(٦). ومن المؤسف أن بعض المؤلفين ما زال يستخدم مفردة Pan-Arabisme الملتبسة لوصف الحركات التي تدعو إلى الوحدة العربية في هذا المكان من العالم. وهذا الاستخدام ــ وإن كان محدوداً ــ من شأنه أن يعيد إلى الأذهان حركات التطرّف القومي مثل الدعوة الجرمانية Pan-Germanisme والتي كانت تمثل حركة أمة حديثة التكوين تسعى إلى فرض سيادتها على أمم أخرى، ويؤدي هذا الخلط إلى طمس طابع الاستقلال والتحرر الوطني الذي تتميز به الحركة الوحدوية العربية. ولا نجد إلا كتاباً واحداً (ت ٢٩ بورداس للسنة

---

(٢) ت ٢٩ (ب)، ص ١٤٨.

(٣) ت ٢٢ (بل)، ص ٢٢٢: «إنه يدفع الجامعة العربية إلى حرب جديدة ضد اسرائيل، وبالرغم من الهزيمة القاسية توصل إلى تحقيق الوحدة السياسية بين بلده وسوريا».

(٤) المصدر نفسه، ص ٢٢٢.

(٥) ت ٢٦ (ب)، ص ٢٧ و٣٤٦: «حلم الامبراطورية العربية» من تأليف نجيب عازوري، وكذلك «دعوة القومية العربية» لعبد الرحمن عزام.

(٦) ت ٢٢ (بل)، ص ٢٢٣.

النهائية) يميز بين المسلمين والعرب، وذلك بمناسبة الحديث عن «وحدة وتنوع البلاد العربية» التي «تتحدث نفس اللغة» وإن كانت منتمية إلى ديانات مختلفة مع وجود أغلبية للمسلمين. أما معظم الكتب الأخرى فلقد تجاهلت هذا التمييز: «البلاد العربية: وحدة وتنوع: كل هذه الدول تتحدث لغة واحدة هي اللغة العربية، ويجمع بينها دين واحد. فالواقع أن ٩٥٪ من العرب مسلمون، ولكن يوجد أيضاً عرب مسيحيون كما كانت توجد قبل ١٩٤٨ تجمعات هامة من السكان اليهود»(٧).

ويميز الكتاب نفسه بين «الأنظمة التحديثية» والأنظمة «الأصولية» التي تدعو للعودة إلى الإسلام في العالم الاسلامي، وذلك ضمن فصل مخصص «للواقع الديني في العالم». وذكر الكتاب ــ كمثال للاتجاه التحديثي ــ بورقيبة «الذي يرفض استلهام الشريعة الاسلامية استلهاماً صارماً، وذكر أيضاً كمثال آخر «الايديولوجيا الناصرية» في مصر التي تنحو إلى «العروبة» أكثر مما تنحو إلى «الإسلام»(٨). وفي الوقت الذي يوكد فيه المؤلف بأسلوب قاطع في مدخل الفصل أن «التفرقة بين المقدس والدنيوي وبين الديني والعلماني ــ وهي تفرقة تعتبر أساسية في المجتمعات المسيحية ــ ليس لها أي معنى في العالم الاسلامي»(٩) يعود المؤلف ويقرر في مكان آخر أن «هذه المحاولات العديدة (محاولات بورقيبة وناصر) التي استهدفت جعل الإسلام متفقاً مع العالم العصري ومع التقنية الغربية كثيراً ما أدت إلى إشاعة شيء من العلمانية». وأورد الناشر، في الجزء المخصص للوثائق، توضيحاً لهذا الاتجاه، مقطعين أحدهما مأخوذ عن بورقيبة بعنوان «تفسير ليبرالي للإسلام» يدعو إلى جعل الاسلام «متفقاً مع ضرورات الحياة العصرية، والمقطع الآخر مأخوذ عن ناصر حول «التسامح الديني»، هاجم فيه «الفئوية»، ودعا إلى «حب الوطن» طالباً من «المتعصبين مسلمين أو مسيحين الرجوع للعقل» مؤكداً أن «الدولة والمجتمع لا ينظران إلى الدين أو إلى الأصل الاجتماعي ولا يعترفان إلا بالجهد والانتاج والصفات الخلقية»(١٠). ونجد أيضاً بين الوثائق مقطعاً آخر يمثل الاتجاه الأصولي الديني مأخوذاً عن نص للخميني يدعو فيه إلى دمج السياسة في الدين وإلى استعادة العلماء الدينيين للسلطة السياسية. وفي مواجهة هذا الإسلام «غير المتسامح والعنيف» أشار المؤلفون إلى وجود «إسلام لا يقل صرامة ولكنه محافظ في الدول البترولية في الخليج»(١١).

وتشترك جميع الكتب في النظر إلى «اللحمة» الأساسية للوحدة العربية نظرة سلبية، وتعتبر أن هذه اللحمة التي تجمع بين الدول العربية هي مجرد العداء الذي تكنه لإسرائيل:

«لقد تجمعوا بمبادرة من مصر منذ عام ١٩٤٥ في الجامعة العربية وذلك لمواجهة التهديد

(٧) ت ٢٩ (ب)، ص ١٤٨.
(٨) المصدر نفسه، ص ٢٢٢.
(٩) المصدر نفسه، ص ٢٢٠.
(١٠) المصدر نفسه، ص ٢٢١.
(١١) المصدر نفسه، ص ٢٢٢.

اليهودي في فلسطين» (ت ٢٢ بورداس، ص ٢٢٣).

«بدأت الصهيونية تظهر كمحرك قوي للعروبة» (ت ٢٦ بورداس، ص ٣٤٦).

«لقد فشلت كل المحاولات التي سعت إلى الوحدة العربية مثل إقامة الجمهورية العربية المتحدة من عام ١٩٥٨ حتى عام ١٩٦١. إن اللحمة الأساسية التي تجمع العالم العربي تتكون إذن (ا) من عدائها الراسخ لدولة '..'يل» (ت ٢٩ بورداس، ص ١٤٨).

أما دوافع التحرر الوطني والاستقلال التي نتجت منها تحركات تضامنية واسعة النطاق في العالم العربي، مثل مساعدة الثورة الجزائرية وتدعيم استقلال اليمن والتأييد العربي لمصر عند تأميم قناة السويس وخلال العدوان الثلاثي، وهي التي تكوّن الجانب الايجابي في حركة التضامن العربي، فهي كلها لا تعتبرها الكتب من العناصر المكوّنة لحركة الوحدة العربية.

٢ ــ ناصر والناصرية

تقدم الكتب الرئيس الراحل جمال عبد الناصر على أنه زعيم العالم العربي ورئيس لمصر. إلا أن صورته أتت متعارضة ومختلفة من كتاب إلى آخر.

نجد كتابا[١٢] يخرج في عرضه عن نطاق الصورة الشيطانية التي كانت بعض أجهزة الإعلام الغربية تصور بها الزعيم المصري أثناء حرب الجزائر وحرب السويس عام ١٩٥٦. حقاً قدمه الكتاب في صورة الرئيس المحارب خلال أزمة السويس، ولكنه في الوقت نفسه أظهره متسامحاً داعياً إلى الإخاء الاسلامي ــ المسيحي وذلك بمناسبة افتتاح كنيسة قبطية في مصر. نراه في هذا الكتاب معادياً للغرب ولكنه في الوقت نفسه باعث حركة عدم الانحياز جنباً لجنب مع نهرو وتيتو. ويرى الكتاب أن النظرة الناصرية إلى الدين «معادية للتعصب الطائفي بشدة وأنها تدعو إلى تآخي المسلمين والمسيحيين. ويتضح من المقطع المأخوذ من خطبة لناصر عام ١٩٦٥ والذي أشرنا إليه سابقاً الاتجاه العلماني للناصرية وارتكازها على العمل وعلى القيم الخلقية[١٣].

ويختفي التسامح المحايد للكتب أمام مسألة الوحدة العربية ونجدها كلها مشتركة عندئذ في تقييم غير مؤيد. بدا المؤلفون تحت تأثير التجربة التسلطية والصراعية والتي تميّزت بها الحركات القومية الأوروبية، مما جعلهم عاجزين عن النظر بطريقة مختلفة إلى مسعى الوحدة في العالم العربي، فاتجهوا كلهم إلى اعتبار محاولات التجمع والوحدة بين البلاد العربية مجرد رد فعل لتهديد الحركة الصهيونية قبل ١٩٤٨ وللخطر الذي أصبحت تمثله اسرائيل بعد اقامة الدولة العبرية:

(١٢) المصدر نفسه، ص ١١٦ و١١٨.

(١٣) المصدر نفسه، ص ٢٢١ ــ ٢٢٢.

«لقد تجمعوا بمبادرة من مصر منذ عام ١٩٤٥ في الجامعة العربية وذلك لمواجهة التهديد اليهودي في فلسطين»(١٤).

«لقد فرض الكولونيل ناصر نفسه زعيماً للدول العربية التقدمية، وساند في افريقيا الشمالية حركة التحرر الجزائري وجر الجامعة العربية إلى حرب جديدة ضد اسرائيل. وبالرغم من هزيمة موجعة تمكن من تحقيق وحدة سياسية بين بلاده وسوريا»(١٥).

«ومع هذا فقد فشلت كل المحاولات التي سعت إلى الوحدة العربية مثل إقامة الجمهورية العربية المتحدة، إن اللحمة الأساسية التي تجمع العالم العربي تتكون إذن من عدائها الراسخ لدولة اسرائيل»(١٦).

«ما زالت الدعوة العربية قاصرة على مجموعات من المثقفين ولا تجد لها صدى بين جماهير الشعب. لقد بدأت الصهيونية تظهر كمحرك قوي للعروبة»(١٧).

ولا يشير المؤلفون إلى أية اشارة إلى الدوافع الايجابية المختلفة للوحدة العربية مثل التنمية الاقتصادية المتكاملة وإيجاد سوق عربية مشتركة وتدعيم الاستقلال الوطني والاستفادة المشتركة من الموارد النفطية، وكلها أهداف كان يتم التأكيد عليها بوضوح كامل في مختلف الاتفاقيات والخطب والمواثيق التي كانت تصدر عن الدولة الناصرية بعد عام ١٩٥٨. ويلاحظ أن المقتبسات القليلة التي جاءت في الكتب ترجع كلها إلى ما قبل عام ١٩٥٦. ويكفي أن نرجع إلى المسرح العالمي في الفترة التالية للاستعمار والتي كانت المصالح الأوروبية (الفرنسية والبريطانية) في الشرق الأوسط خلالها مهددة أشد التهديد، حتى نجد أن الصورة المحاربة والمهددة للزعيم المصري تبرز من جديد في بعض كتب السنة النهائية. قدمت هذه الكتب حملة السويس في ١٩٥٦ على أنها «عدوان» ناصري، والعدوان الثلاثي الفرنسي ـ البريطاني ـ الاسرائيلي على أنه حرب «وقائية»: «لقد أمم ناصر شركة قناة السويس، وأذل بهذا المملكة المتحدة ونجح في إثارة فرنسا التي كانت تأخذ عليه حمايته لزعماء التمرد الجزائري».

«عزمت اسرائيل على شن حرب وقائية، وهاجمت بغتة وحققت بسرعة أهدافها». «لقد جعل ناصر من الهزيمة نصراً سياسياً. وكان المستفيد الأساسي من الأزمة هو الاتحاد السوفياتي»(١٨).

ولا يتساءل النص في أي موضوع منه عن أسباب الاشتراك الاسرائيلي في العملية، ولا يثير أي تساؤل في هذا الشأن. فالتحالف أمر عادي لا حاجة لتبريره. إن مجرد تقديم الزعيم

---

(١٤) ت ٢٢ (بل)، ص ٢٢٣.

(١٥) المصدر نفسه، ص ٢٢٣. ويتعلق الأمر هنا بالوحدة التي تمت في عام ١٩٥٨ حتى عام ١٩٦١ والتي يجعلها الكاتب ـ على سبيل الخطأ ـ تالية لهزيمة حزيران/ يونيو ١٩٦٧، هذا ولم تتخذ الجامعة العربية في هذه الحرب قراراً بإعلان الحرب ضد اسرائيل!!

(١٦) ت ٢٩ (ب)، ص ١٤٨.

(١٧) ت ٢٢ (ب)، ص ٣٤٦.

(١٨) ت ٣٠ (هـ)، ص ١١٨.

المصري بصورة مُخيفة ومهددة كان كافياً لتبرير هذا الاشتراك: «لقد أراد الكولونيل ناصر ـ المتآمر ـ أن يخرج بلاده من حالة التأخر وأن يقضي على اسرائيل وأن يصبح بطل الدعوة العربية»[١٩].

ولا يتعرض النص عند تعليقه على حرب السويس لحق مصر المشروع في استعادة سيادتها السياسية والاقتصادية وسيطرتها على مواردها. وتبرز من جديد من بين السطور الصورة الكاريكاتورية لناصر التي تجعل منه مغامراً طموحاً وعنيفاً وهي تؤدّي وظيفتها في إخفاء الأطماع الحقيقية للدول التي دفعت إلى العدوان وشاركت فيه.

ثانياً: الصهيونية ـ إقامة اسرائيل والمسألة الفلسطينية

يوجد تناولان لهذه المسائل في مختلف الكتب: تناول غير نقدي يجعل من اسرائيل «أمراً طبيعياً» ويتعرض بشكل مختلف لكل من الصهيونية والمسألة الفلسطينية، وتناول آخر معاد للامبريالية يسعى لأن يكون «عادلاً» عند تقديمه للصهيونية وللمسألة الفلسطينية.

١ ـ تناول غير نقدي يركّز على اسرائيل

نجد هذا التناول ماثلاً بقوة لدى غالبية الناشرين[٢٠] باستثناء ناتان. وهذا التناول يؤيد إقامة دولة اسرائيل ويهمل الفلسطينيين أو يضفي عليهم طابعاً سلبياً.

تحت عنوان: «مولد اسرائيل» يوحي المؤلف بأن هذه الدولة قد ولدت في أرض كانت تحملها في أحشائها باستثناء أي سكان آخرين. والواقع أن فلسطين ما قبل ١٩٤٨ «المستعمرة البريطانية» تبدو في النص وكأنها قد خلت من أي سكان. فلا إشارة إلى سكانها العرب أو الفلسطينيين ولا إشارة إلى قدم وجودهم في هذا البلد. لا يظهر الفلسطينيون في هذا النص إلا عند إبراز صفتهم «كعرب معادين». وكذلك لا يشير النص إلى الموجات المتتالية من المهاجرين اليهود، ولا إلى استعمارهم للأراضي، ولا إلى المقاومة التي أبداها السكان الفلسطينيون. وكأن تاريخ فلسطين يبدأ هنا مع الهجرة اليهودية، إذ يذكر النص التعايش «بين الشعبين» منذ ابتداء «الهجرة اليهودية بعد ١٩١٨»: «يعيش في فلسطين شعبان: الفلسطينيون واليهود الذين تركوا أوروبا بعد عام ١٩١٨ ومنذ عام ١٩٤٥». «يرى اليهود أن لهم **حقوقاً تاريخية** في فلسطين أرض أسلافهم القدماء العبريين»[٢١].

إن النص لا يعبر صراحة عن تأييده لفكرة «الحقوق التاريخية» ولكن استخدامه للخط

---

(١٩) المصدر نفسه.

(٢٠) ت ٢٢ (بل)، ص ٢٢٠؛ ت ٢٠ (هـ)، ص ١٤٦؛ ت ٣٠ (هـ)، ص ١١٥، وت ٢٩ (ب)، ص ١٥٦.

(٢١) ت ٢٠ (هـ)، ص ١٤٦.

العريض مع إغفال الإشارة إلى وجود السكان العرب في فلسطين على مدى القرون يؤديان إلى تدعيم الفكرة الصهيونية. ومن ناحية أخرى، يستخدم النص عدة وسائل لكي يضفي على وجود دولة اسرائيل ومولدها طابع الشرعية: أهمها ورقة رسمية واعتراف دولي. فيُبرز النص «تصريح بلفور» الذي يعطي اليهود «الحق في وطن قومي لهم في فلسطين» التي كانت عندئذ «مستعمرة بريطانية». لا يتساءل عن مدى شرعية هذا الوعد كما لا يشير إلى معارضة عرب فلسطين لهذا التصريح الذي يهددهم بسلب وطنهم.

ويحرص النص بالإضافة إلى هذا على الإشادة بالمجتمع اليهودي المهاجر إلى فلسطين، ويبرز إعجابه «بالزراعة الحديثة» التي تم إدخالها إلى فلسطين، و «بالحياة الجماعية» داخل الكيبوتز وإعجابه أيضاً وبصفة خاصة «بدينامية المجتمع». هذه الملاحظات تجعل من يقرأها يفترض أن أسلوب الزراعة التي يباشرها السكان العرب متخلفة وأن أسلوب حياتهم غير جماعي وأن مجتمعهم غير ديناميكي. إن النص هنا لا يذكر حالة اللامبالاة والفوضى والتأخر ولكن من السهل على القارىء التلميذ أن يفترضها لأنها هي الصورة المعهودة ذات القالب المعروف التي يُنعت بها الأهالي الأصليون من سكان المستعمرات في الكتب المدرسية.

إن النص يحتفظ بحياده ولا يتحيز إلى جانب أو يعادي آخر، إلا أن هذه «الموضوعية» ليست إلا ظاهرية. فهو يضفي ضمنياً الشرعية على وجود دولة اسرائيل من خلال أقوال لا ينسبها إلى قائل محدد مثل «ضرورة وجود دولة يهودية مستقلة» وكذلك من خلال إثارة موضوع «الإبادة الجماعية التي ارتكبها النازيون». إن تحيز المؤلفين لا يظهر من خلال مواقف صريحة يتخذونها ولكنه يظهر بصفة خاصة من خلال التعرض لكل من الجانبين المعنيين بطريقة غير متعادلة. إننا نلحظ في الواقع ـ إذا راجعنا بسرعة القليل الذي ذكرته الكتب عن الفلسطينيين قبل ١٩٤٨ ـ أن الكتب لا تشير إليهم بتعبير «السكان» ولكن يقال عنهم «عرب فلسطين» وهذا يؤدي إلى الخلط بينهم وبين عرب البلدان المجاورة، وكذلك يهمل النص مختلف خصائصهم مثل عددهم وحياتهم في ظل الاستعمار البريطاني ومقاومتهم له وكفاحهم من أجل الاستقلال خلال ثورة ١٩١٩ وقيام السلطات البريطانية بتجريدهم تماماً من السلاح. لا يشير النص إلا إلى رد فعلهم السلبي الذي يعبر عنه باستخدام مفردة «رفض» وبوصف بعض مواقفهم العدوانية ليس ضد السلطات الاستعمارية ولكن ضد المستوطنين اليهود: «العداء المتنامي الذي يبديه العرب ضد الاستيطان اليهودي». «رفض مشروع تقسيم فلسطين». «مهاجمة القوافل». «الجيوش العربية تهاجم اسرائيل في عام ١٩٤٨»[٢٢].

وهكذا تحوّل تحرك الفلسطينيين من تحرك يهدف إلى تحقيق الاستقلال والتحرر الوطني كان يمكن أن يكون محل تأييد القراء، إلى موقف معادٍ لليهود قد يثير عدم تأييد بل ونفور القراء

(٢٢) ت ٢٩ (ب)، ص ١٥٦.

الشبان. ويبرز هذا الاتهام الضمني بمعاداة السامية على السطح في أحد الكتب التي تعبر صراحة عن اتهام «العرب» بالتواطؤ مع النازية واستهداف إبادة دولة اسرائيل التي كانت على وشك أن تولد: «نشأت منذ البداية مجابهات دموية بين اليهود والعرب أخذت تتصاعد في عام ١٩٣٣ عندما تلقى العرب مساعدة النازيين. أصبح الكيان الصغير يتلقى من جميع الجهات هجمات الدول العربية التي عقدت العزم على منع مولده»(٢٣).

وهكذا انقلبت الآية، وأصبح المُعتدى عليهم هم المعتدون وبالعكس أصبح «المستعمِرون» هم المُعتدى عليهم.

وكوسيلة أخيرة حوّل أحد الكتب مسألة سلب وطن إلى مسؤولية الضحايا. فنجد فيه نصاً عن استيطان فلسطين وبدلاً من أن ينهي الكاتب النص بتساؤل عن مدى مشروعية هذا الاستيطان نجده يشير في النهاية إلى «مشكلة اللاجئين الفلسطينيين» ويتساءل: «هل هربوا؟» ـ يقصد هل تخلّوا عن وطنهم وبالتالي فقدوا حقوقهم ـ «أم هل تم طردهم بواسطة المحتل؟». ولم ترد في الكتاب أية إجابة عن هذا التساؤل وبقيت المسألة مفتوحة للنقاش. وفي كلتا الحالتين يكون النص قد تجنّب المسألة الرئيسية المتعلقة بمشروعية احتلال فلسطين. إن القوة قد غلبت الحق: وحتى إذا كان النص لا يعبر عن هذا القول صراحة فإنه يفترضه ضمناً: «الدول العربية بالرغم من هزيمتها (في ١٩٤٨) ترفض الاعتراف باسرائيل»(٢٤).

هذا النوع من التناول الذي يبدو مطوراً جداً عند بورداس (ت ٢٩) تشترك فيه أيضاً كتب أخرى كلياً أو جزئياً(٢٥)، ولا نجد خلافاً فيما بينها إلا في أسلوب إضفاء الشرعية على وجود اسرائيل. يرى أحدها على سبيل المثال أن هذه الشرعية ناشئة عن الاعتراف الدولي بالدولة الجديدة، ويعتبر أن التقسيم هو الحل الصحيح استناداً إلى أنه «حل مقدم من الأمم المتحدة ومن لندن» و «أن القوتين العظميين والأمم المتحدة تضمنه»، ويؤكد هذا الكتاب مشروعية «إعلان استقلال» إسرائيل في أيار/ مايو ١٩٤٨ استناداً إلى اعتراف القوتين العظميين بها»(٢٦).

٢ ــ التناول المعادي للاستعمار

هذا التناول له وزن محدود إذ لا يؤيده إلا كتاب واحد، ومع هذا فمن المفيد أن نرى إلى أي حد يختلف عن التناول السابق.

انطلاقاً من موقف نقدي، يؤكد المؤلفون أن مسؤولية كل من «المشكلة الفلسطينية

---

(٢٣) ت ٢٢ (بل)، ص ٢٢٠. وهذا الاتهام بإبادة الجنس يبدو خطيراً بقدر ما يصور على أنه يهدف إلى تدمير جنين على وشك أن يولد.

(٢٤) ت ٢٠ (هـ)، ص ١٤٦.

(٢٥) المصدر نفسه، ص ١٤٦، وت ٣٠ (هـ)، ص ١١٥.

(٢٦) ت ٣٠ (هـ)، ص ١١٥.

والمشكلة الكردية» تقع على عاتق «الامبرياليين الغربيين»: «إن أطماع كل من لندن وباريس دفعتهما إلى تقديم وعد للصهاينة بإنشاء وطن قومي لليهود في فلسطين ووعد إلى الأمير حسن بإنشاء امبراطورية عربية»(٢٧).

لا يشير هذا النص إلى الهجرة اليهودية ولا إلى الاستيطان المتنامي بفلسطين، ويبدو الأكراد والفلسطينيون واليهود من خلال النص على قدم المساواة من حيث اعتبارهم من شعوب الشرق الأوسط، ولا يتوقف المؤلفون كذلك كثيراً أمام كيفية تحول «المأوى» إلى دولة كما لا يتوقفون أمام عملية «الاستيطان الصهيوني» (وهم يضعون هذا التعبير بين أهلة) لعدم موافقتهم عليه، فيشيرون إليه فقط للدلالة على أن العرب هم الذين اعتبروه كذلك ورفضوه: «إن العرب لا يريدون استمرار «الاستيطان الصهيوني»»(٢٨).

كيف تبدو الحركة الصهيونية عند هؤلاء الكتاب إذن؟ إنهم يعتبرونها حركة «قومية» من حركات القرن العشرين، مثلها مثل الحركات القومية الأخرى التي رأت النور في فترة ما بعد إزالة الاستعمار. وقد أورد الكتاب ملفاً من صفحتين يؤكد عنوانه هذا الزعم: «الصهيونية قومية من القرن العشرين»، وهو يجعل من حركة الاستيطان أمراً عادياً من قبيل «القوميات الأوروبية». وكان من المتوقع أن يقدم الملف تفسيراً وشرحاً لهذا الرأي، ولكن المؤلفين التزموا الصمت، وكأنهم يحتمون وراء «موضوعية» الوثائق لكي يهربوا من المواضيع المحرجة. وهم يقتبسون من أحد المؤرخين غير المعروفين Deriennic الذي يقدم تبريراً متناقضاً: «إن الصهيونية ـ مثلها مثل القوميات الأوروبية الأخرى ـ تقوم على ايديولوجيا علمانية حديثة، بل وأحياناً اشتراكية، ليس لها اتجاه ديني. ولكن نظراً لأن اليهود لا يتمتعون بالأغلبية في أية بقعة من أوروبا يمكن أن تتحول إلى دولة، فلقد كان على الصهيونية أن تلجأ إلى التقاليد الدينية لكي تجد بلداً يمكن أن تحقق فيه أهدافها وكان هذا البلد هو فلسطين»(٢٩).

كيف يمكن أن يقال عن دولة تقوم على التشريع والمؤسسات اليهودية انها «لادينية»؟ وكيف يمكن لحركة اعتمدت على التقاليد الدينية أن توصَف «بالعلمانية»؟ لا يثير مؤلفو الكتاب أية تساؤلات في هذا الشأن، ولكن يُظهر عنوان الملف ذو الطابع التأكيدي تأييدهم لهذه الفكرة. وحرصاً منهم على إيجاد توازن فهم يقدمون في الملف نفسه «برنامج الحزب الوطني الفلسطيني العربي» الصادر في ١٩٢٣ كما يقدمون أيضاً «مذكرة الجمعيات الاسلامية والمسيحية» في فلسطين التي ترجع إلى عام ١٩١٩. والوثيقتان ترفضان تصريح بلفور الذي كان قد «قدم للصهاينة وعداً بإقامة وطن قومي لهم في بلادنا»، وتعارضان «الهجرة اليهودية إلى فلسطين»، وتطالبان «بإقامة حكومة أهلية دستورية». والتعبير عن وجهة نظر السكان العرب

(٢٧) ت ٢٧ (ن)، ص ٢٦٥.
(٢٨) المصدر نفسه، ص ٢٦٥.
(٢٩) المصدر نفسه، ص ٢٩٤ ـ ٢٩٥.

الفلسطينيين في هذه الوثائق يعتبر بمثابة رد على وجهة النظر الصهيونية التي عبر عنها Deriennic. وإن مجرد نشر وجهتي النظر جنباً لجنب يعتبر في رأينا تقدماً بالمقارنة مع النظرة المتحيزة للكتب الأخرى.

ثالثاً: الحروب الاسرائيلية ـ العربية: تحليل مقارن للفاعلين «العرب» و «الاسرائيليين»

تشترك كل كتب التاريخ للمرحلة الثانوية التي تتضمنها المجموعة(٣٠) في تناول جذور النزاع الاسرائيلي ـ العربي قبل ١٩٤٨، وفي تناول الحروب التي تجابه خلالها «الاسرائيليون» أو «اليهود» حسب تعبيرهم ضد «العرب» في ١٩٤٨ و١٩٥٦ و١٩٦٧ و١٩٧٣. وتعطي بعض هذه الكتب اهتماماً أكبر للحربين الأخيرتين، في حين يهمل بعضها حرب ١٩٥٦ كما يمر مروراً سريعاً على حرب ١٩٤٨. وبما أن هذه الكتب أوردت معظم الأحداث المذكورة في شكل سرد لمجابهة بين طرفين، لذا رأينا من المناسب اتباع أسلوب التحليل المقارن للفاعلين. نستطيع من خلال هذا التحليل أن نعرف ما إذا كانت اللهجة التي بدت في النص محايدة، تعبّر بالفعل عن نظرة متوازنة وغير متحيزة للفاعلين ولأفعالهم. وسنكتشف في الواقع من خلال هذا النوع من التحليل وجود نظرتين مختلفتين إلى الفاعلين: نظرة سائدة تشترك فيها كتب بورداس وهاشيت وبيلان ويمكن أن نصفها بالنظرة الثنائية المنحازة، ونظرة أخرى لا تمثل إلا الأقلية ولا نجدها إلا في كتب ناتان، وتتميز بأنها أقل تحيزاً وأنها تحاول النظر إلى الطرفين العربي والاسرائيلي نظرة نقدية من بعيد.

١ ـ النظرة الثنائية إلى الفاعلين هي النظرة السائدة

أ ـ الصفات المتعارضة

بالرغم من أن النصوص المدرسية تعطي مكان الصدارة للفعل وللحدث، ونادراً ما نجد فيها صفات منسوبة إلى أي من الطرفين المتحاربين، فإننا نلحظ مع هذا أنه في كل مرة ينسب فيها المؤلفون إلى الفاعل الاسرائيلي صفة أو موقفاً ايجابياً فإنهم يسارعون في الوقت نفسه إلى نسبة صفة أو موقف سلبي إلى الفاعل العربي. والاستثناء الوحيد ظهر عندما قيمت الكتب الفاعلين «المصري» و «الاسرائيلي» في أعقاب حرب تشرين الأول/ اكتوبر ١٩٧٣. ويوضح الجدول المقارن رقم (٦ ـ ١) هذه النظرة الثنائية:

---

(٣٠) المجموعة المتعلقة بالحروب الاسرائيلية ـ العربية: ت ٢٠ (هـ)، ص ١٤٦؛ ت ٢٢ (بل)، ص ٢٢٠؛ ت ٢٩ (ب)، ص ١٥٢ ـ ١٥٨؛ ت ٣٠ (هـ)، ص ١٤١ ـ ١٤٣، وت ٣٢ (ن)، ص ٢٤٢ـ ٢٤٨

الجدول رقم (٦ ـ ١)

النظرة الثنائية إلى الفاعلين «العرب» و «الاسرائيليين»

العرب	الاسرائيليون
«العداء المتنامي لدى العرب»	«دينامية المجتمع اليهودي»
	«إرادة السكان»
«البلدان العربية المتحالفة» (١٩٤٨)	«إسرائيل دولة صغيرة جداً»
«مهزومون» «مدحورون» (١٩٤٨ و١٩٦٧)	«منتصرون» «نصراً مبيناً»
«مهانون» «مصر غسلت المهانة في ١٩٧٣»	«سرعة الانتصار» (١٩٤٨ و١٩٦٧ و١٩٧٣)
«مصر مهددة عسكرياً» (١٩٧٣)	«إثبات ضعف اسرائيل» (١٩٧٣)
«إثبات القدرة القتالية للجيش المصري»	
العناد في الرفض الكامل	**الصلابة في الرفض**
«رفض التفاوض أكثر من أي وقت مضى»	«رفضوا بحزم فكرة وجود دولة فلسطينية»
«يستمرون في رفض أي سلام منفصل»	

في مقابل «الدينامية» و «الإرادة» اللتين تميزان المجتمع اليهودي في فلسطين يُنسب إلى العرب «العداء المتنامي»، وفي مقابل «روعة» و «سرعة» «الانتصارات الاسرائيلية المتتالية» نجد «المهانة» الناتجة من «هزائم» العرب المستمرة. وفي الوقت الذي ينعت فيه النص اسرائيل «بالحزم» لرفضها فكرة وجود دولة فلسطينية نجده ينسب إلى العرب العناد («أكثر من أي وقت مضى» و «المضي في...») عندما يرفضون السلام أو التفاوض. والاستثناء الوحيد الوارد في النصوص يتعلق بحرب تشرين الأول/ اكتوبر ١٩٧٣، فبالرغم من أن المؤلفين يؤكدون كعادتهم «انتصار» اسرائيل (هاشيت ت ٢٠) نجدهم يعترفون «بالقدرة القتالية للجيش المصري» ويؤكدون في الوقت نفسه على «ضعف اسرائيل وإمكان النيل منها»، وهذه بالمناسبة ليست من الصفات السلبية بل قد يكون من شأنها إثارة تعاطف القارىء.

ب ـ التحليل المقارن للأفعال المنسوبة إلى كلا الطرفين في الحروب الاسرائيلية ـ العربية

إذا نظرنا إلى الخطاب المدرسي حول الحروب العربية ـ الاسرائيلية من حيث تسلسل حلقاته والمنطق الذي يربط بينها نلحظ أن المؤلفين يبذلون جهداً واعياً من أجل إبداء الحياد وعدم التحيز لأي من الطرفين، فيحرصون بصفة خاصة على عدم إصدار الأحكام ـ إيجابية كانت أو سلبية ـ تعليقاً على أفعال أي من الجانبين وعلى عدم التطوع للتحكيم في النزاع بين الطرفين وإثبات مسؤولية أيّ منهما.

ويبدو هذا التمسك «بالموضوعية» والحرص على «عدم التحيز» في مظاهر عديدة مثل اختفاء شخصية الكاتب الراوي وراء السرد الذي يقدمه عن الأحداث، بل وإلغاء أية دلائل على

وجوده في النص، وذلك بالابتعاد عن استخدام صيغ التفضيل والصيغ التى تشير إلى مقدار الحدة والكم مثل «كثيراً، وغالباً، ونادراً، ومراراً، وقليلاً، وجداً، وأبداً، ومطلقاً، وأيضاً بالابتعاد نسبياً عن الأوصاف مقارنة بكثرة اللجوء إلى الأفعال، والحرص على تقديم أوجه النظر المتعارضة إثباتاً للموقف المحايد للكاتب، مثل «بالنسبة إلى البعض تعتبر اسرائيل...» «وبالنسبة إلى البعض الآخر تعتبر...»). وقد ساعد على ذلك اعتماد أسلوب سرد الأحداث عوضاً عن تحليل أسباب النزاع وما يرتبط به من وجهات نظر متعارضة. فهذا الأسلوب السردي يسمح للمؤلف الراوي بسرد الأحداث من بعيد دون أن يُحدّد موقفه منها.

إلا أنه سرعان ما ينهار هذا المظهر المحايد بمجرد ما نعمد إلى تفكيك النص للوصول إلى الخطاب الكامن، وذلك من خلال التحليل المقارن لصياغة أفعال كل من الجانبين المتنازعين «العرب» و «الاسرائيليين». وسيشمل تحليلنا إجراء مقارنة بين **طبيعة** الأفعال المنسوبة إلى كل من الطرفين، **وترتيب ورودها** في النص، وكذلك المقارنة بين أساليب الصياغة المعتمدة لتغيير وقع الأفعال المنسوبة إلى كل من الطرفين.

(١) طبيعة الأفعال

إذا أجرينا تحليلاً مقارناً للأفعال المنسوبة إلى كل من الفاعل «العربي» والفاعل «الاسرائيلي» في كل من الحروب الأربع التي قامت بينهما: وهي حروب ١٩٤٨ التي اندلعت بسبب إعلان إنشاء دولة اسرائيل، وحرب السويس في ١٩٥٦ بسبب العدوان الثلاثي الفرنسي ــ الانكليزي ــ الاسرائيلي ضد مصر، وحرب حزيران/ يونيو ١٩٦٧ التي قامت بين اسرائيل وكل من مصر وسوريا والأردن، وأخيراً حرب تشرين الأول/ اكتوبر (كيبور) في ١٩٧٣ التي كانت المبادأة فيها للمصريين، وهذه الأفعال مرتبة في الجدول رقم (٦ ــ ٢) وفيه يتبيّن من هذا التصنيف أن النصوص نادراً ما تنسب إلى الفاعل الاسرائيلي فعلاً له مدلول سلبي، وأنها على العكس أيضاً نادراً ما تنسب فعلاً له مدلول ايجابي إلى فاعل عربي جماعي أو فردي (هذا البلد أو ذاك). نجد أن الأفعال ذات المدلول الايجابي مثل «قبل» و «أراد التفاوض» و «بنى» و «عمل» و «دافع عن النفس بالمبادرة بإفشال الهجوم أو بصده» و «قاوم» و «رد بالمثل» و «تحكّم» و «استرد الأراضي أو احتفظ بها أو احتلها» وأخيراً «انتصر على الدوام»، هذه الأفعال تقع كلها في الجانب الاسرائيلي أياً كان الكتاب. ونجد استثناء واحداً لهذه الظاهرة عند الاشارة إلى قيام الفاعل الاسرائيلي «بتنظيم الإرهاب»، ويخفف من وقع هذا الاستثناء أنه لم يظهر إلا مرة واحدة قبل إنشاء دولة اسرائيل في ١٩٤٧. وفي المقابل نجد أن الأفعال ذات المدلول السلبي التي تشير إلى الرفض والاعتداء والتدمير تضاف كلها إلى الجانب العربي. وقائمة هذه الأفعال طويلة وتشمل «رفض» و «استبعد» و «امتنع» و «حال دون» و «منع» و «اضطر إلى» و «أجبر على» و «هاجم» و «اعتدى» و «دمّر» و «ضم» و «انهزم بصفة دائمة» و «غسل المهانة». ونجد استثناء

واحداً عند الاشارة إلى «مقاومة العرب للاستيطان اليهودي» وهذا الاستثناء يتعلق أيضاً بالفترة السابقة على ١٩٤٨: «العرب ينشئون جمعيات للمقاومة». ويبدو هذا التعارض الشديد واضحاً في الجدول رقم (٦ ــ ٢) الوارد في ما يلي ويلاحظ أن الأقواس الواردة في هذا الجدول تدل على أن الأمر يتعلق بعبارات مأخوذة كما هي من نصوص المجموعة.

الجدول رقم (٦ ــ ٢)

الأفعال المنسوبة إلى الفاعلين «العرب» و «الاسرائيليين»

طبيعة الأفعال المنسوبة لكل جانب	
«العرب»	«الإسرائيليون»
يرفضون: «يدينون» «يرفضون تقسيم فلسطين في ١٩٤٧» «يشجبون تواطؤ اسرائيل والولايات المتحدة» «يرفضون التفاوض في ١٩٦٧» «يستمرون في رفض السلام المنفصل في ١٩٧٣» «يرفضون التفاوض في مؤتمر الخرطوم ١٩٦٧» «يرفضون الاعتراف باسرائيل» (١٩٦٧)	**يقبلون، يريدون التفاوض:** «يقبلون مشروع التقسيم» «يأملون في التفاوض من أجل السلام» (١٩٦٧)
يدمرون «ينادون بتدمير اسرائيل» «يريدون تدمير دولة اسرائيل» «يبنون» «أنشأوا جمعيات للمقاومة» (قبل ١٩٤٨)	**يبنون** «أقاموا جيشاً» «أنشأوا مستعمرة في فلسطين» «يرهبون» «نظموا حركة ارهابية معادية للعرب ومعادية للبريطانيين» (قبل ١٩٤٨)
يمتنعون ــ يمنعون ــ يحظرون «منع استيلاء اليهود على فلسطين» «لا يسمحون بتطور الاستيطان الصهيوني» «يحظرون على اسرائيل المرور في خليج العقبة» (١٩٦٧) «يعملون وعليهم أن يعملوا» «المصفحات المصرية تعبر القناة» (١٩٧٣) «مصر تضطر إلى قبول وقف إطلاق النار» (١٩٧٣)	**يعملون** «أعلنوا الاستقلال» «يعبرون القناة» «يحاصرون الجيش الثالث المصري»
يهاجمون ــ يعتدون «يهاجمون الدولة الجديدة» (١٩٤٨) «يشنون أعمالاً عدوانية» (١٩٤٨)	**يصدون ــ يجهضون هجوماً ــ يشنون هجوماً مضاداً** «الرد: يردون بمذبحة القرويين في دير ياسين» «قرروا استباق الهجوم العربي» (١٩٦٧)

يتبع

تابع الجدول رقم (٦ ـ ٢)

«يواجهون المليشيات اليهودية» (١٩٤٨) «يهاجمون القوافل والمستوطنات» (١٩٤٨) «يرتكبون مذبحة ضد سكان الكيبوتز» «يطالب بتوجيه ضربة حديدة ضد اسرائيل» (١٩٦٧) «تسبب في إثارة نزاع جديد» (١٩٥٦) «يشنون هجوماً ضد اسرائيل» (١٩٧٣) «السوريون يهاجمون ناحية الشمال» (١٩٧٣) «هجوم سوري مصري» (١٩٧٣)	«أنصار الحرب الوقائية يتغلبون» (١٩٦٧) «يردون الهجوم السوري» «قاوموا بطاقة اليائسين» (١٩٤٨)
يضمون «الأردن تضم باقي فلسطين» (١٩٤٨)	**يسيطرون ــ يستردون ــ يحتفظون ــ يحتلون** «إسرائيل تحتفظ بجانب من فتوحاتها» (١٩٤٨) «يوسّعون مساحة اسرائيل» (١٩٤٨) «الأراضي التي يسيطرون عليها تضاعفت أربع مرات» (١٩٦٧) «تسمح لهم باستعادة القدس وبتدعيم حدودها» (١٩٦٧) «أخذت سيناء من مصر» (١٩٦٧) «الضفة الغربية والقدس تفلتان (!) من الأردن» «احتلال الجولان» (١٩٦٧)
ينهزمون أو يغسلون المهانة **(لا ينتصرون أبداً)** «يستسلمون للهزيمة» «ينهزمون عسكرياً» «يندحرون» «مغلوبين» «مصر تهزّ الدفاعات الاسرائيلية» (١٩٧٣) «وأخيراً تم إثبات القدرة القتالية للجيش المصري» (١٩٧٣) «مصر تغسل المهانات السابقة» (١٩٧٣) «نهاية المهانة»	**ينتصرون دائماً** «بالنسبة الى اسرائيل: انتصار كامل» (١٩٦٧) «يخوضون على التوالي ثلاث حروب منتصرة» (١٩٥٦، ١٩٦٧، ١٩٧٣) «يحققون النصر على أرض المعركة» (١٩٧٣) «يحققون نصراً صاعقاً» (١٩٦٧) «استعادوا الغلبة» (١٩٧٣) «يتمكنون من محاصرة الجيش المصري» (١٩٧٣)

لقد أضيف إلى التضاد العام بين السلبي والايجابي تضاد آخر بين كل عبارة والعبارة التي تقابلها. فنجد أن كل فعل عربي يقابله أو يرتبط به فعل اسرائيلي له مدلول عكسي:

فبينما «يرفض» العرب مشروع التقسيم «يقبله» الاسرائيليون، و «يرفض» العرب التفاوض بينما «تتمنى» اسرائيل التفاوض. والعرب «يريدون تدمير دولة اسرائيل» بينما «يعلن الاسرائيليون استقلالهم» و «ينشئون جيشاً» و «ينشئون مستعمرة».

والعرب هم مصدر كل أعمال «الهجوم والعدوان». أما الفاعل الاسرائيلي فعلى العكس

«يصد الهجمات ويدفعها ويقاومها». ولقد كان من المتوقع أن تنسب إلى الفاعل الاسرائيلي مفردات تعبر عن ضم الأراضي على الأقل في ١٩٤٨ و١٩٦٧، ولكننا على العكس نجد أن مثل هذه المفردات قد حلت محلها أفعال محايدة تؤدي إلى استبعاد أن تكون اسرائيل قد احتلت أراضي لا تملكها. فاستخدمت الكتب «باقة» من الأفعال مثل «تحتفظ بفتوحاتها» و «تزيد من مساحة اسرائيل» و «تسيطر على أراض» وأيضاً «تستعيد الأرض»، مما يعني أن اسرائيل لم تفعل أكثر من استعادة ما كان لها ويؤدي إلى طمس التوسع الاسرائيلي على حساب الأراضي العربية. إن فعل «الضم» نُسب إلى الجانب العربي، أما اسرائيل فإنها لم تفعل في ١٩٤٨ سوى «الاحتفاظ بجزء من فتوحاتها»، في حين نجد في النص نفسه الإشارة إلى أن الأردن هي التي قامت «بضم بقية أراضي فلسطين»: وبذلك يكون المؤلفون بعد أن تجنبوا أية إشارة إلى «احتلال فلسطين» من قبل اسرائيل في عام ١٩٤٨ قد عكسوا الاتهام بردّه إلى فاعل عربي هو الأردن. وبالطريقة نفسها لا ينسب المؤلفون إطلاقاً تعبير «تحرير» الأرض ـ وهو عكس «الضم» ـ إلى فاعل عربي. وعندما أشاروا إلى قيام مصر بعبور القناة في ١٩٧٣ فإنهم بدلاً من استخدام التعبير المناسب وهو تحرير سيناء الأرض المصرية التي كانت اسرائيل قد احتلتها في ١٩٦٧، عمدوا إلى ذكر بعض الدوافع النفسانية: فقالوا إن مصر أرادت بهذا أن «تغسل المهانة» وأن تثبت «القيمة القتالية للجيش المصري» وأن «تغسل عار هزيمة ١٩٦٧» وأن «تفرض التفاوض بواسطة الحرب»، ولكنهم لم ينسبوا إلى أي طرف عربي أبداً «إرادة تحرير أرضه» لأنهم إذا فعلوا لانقلبت الرؤية وأصبحت اسرائيل بهذا دولة معتدية تعمد إلى ضم أراضي الغير، وهو ما يحاول المؤلفون بكل ما لديهم من حيل صياغية الالتفاف حوله والتقليل من شأنه، إلى الحد الذي دفع بأحدهم إلى استخدام تعبير قد يبدو هزلياً: فقد عبر عن قيام اسرائيل بضم الضفة الغربية والقدس في عام ١٩٦٧ بقوله «أفلتت الضفة الغربية والقدس من الأردن» وكأن ذلك قد تم بفعل قوة ساحرة![٣١].

وأخيراً نجد أن جميع الأفعال المنسوبة إلى الجانب الاسرائيلي لا بد وأن تنتهي بانتصارات، بما في ذلك هزيمتها الجزئية سياسياً في عام ١٩٥٦ وعسكرياً في عام ١٩٧٣. وفي المقابل نجد أن جميع الأفعال أو «الاعتداءات» العربية لا بد وأن تنتهي إلى هزائم، بما في ذلك الانتصار السياسي المصري في ١٩٥٦ ونجاح مصر سياسياً وعسكرياً في عام ١٩٧٣[٣٢].

(٢) أسلوب ترتيب الأفعال والعمل على تعديل معانيها

استخدمت الكتب وسيلتين أخريين أدّتا إلى زيادة انحياز الخطاب المدرسي في تعرّضه

(٣١) ت ٣٢ (ن)، للسنة النهائية، ص ٢٤٦.

(٣٢) لا يشذ عن هذة النظرة إلا كتاب واحد هو ت ٣٢ (ن)، للسنة النهائية، وهو يرى أن حرب ١٩٧٣ قد «حققت للمرة الأولى نجاحاً عسكرياً للعرب»، ص ٢٤٦.

للحروب الاسرائيلية ـ العربية. وقد تم ذلك بواسطة أسلوب ترتيب الأفعال المنسوبة إلى كل من العرب والاسرائيليين وتتابعها في النص، وكذلك بواسطة استخدام أساليب صياغية تؤدي إلى تغيير معاني الأفعال أو وقعها.

– **ترتيب الأفعال:** إن ترتيب ذكر الأفعال المتعلقة بكل من الطرفين في النصوص ليس محايداً، وهو يؤدي إلى تدعيم الإحساس المؤاتي الناشىء عن الفعل الاسرائيلي وتدعيم الاحساس السلبي الناشىء عن الفعل العربي. وهكذا فكثيراً ما نجد في النص نفسه فعلاً إيجابياً منسوباً إلى الفاعل الاسرائيلي **يتلوه** فعل سلبي منسوب إلى الفاعل العربي. أما الوضع العكسي فلا يحصل أبداً. وهكذا نجد أن الأفعال ذات الطابع الايجابي الواضح مثل «قبول مشروع التقسيم في ١٩٤٧» و «إعلان استقلال اسرائيل في ١٩٤٨» جاءت بعدها أفعال معادية أو سلبية تتعلق بالعرب: «رفض مشروع التقسيم» و «القيام بأعمال العدوان ضد الدولة الجديدة». وهناك ترتيب آخر يعمل أيضاً لصالح اسرائيل. حتى عند أقل الكتب تحيزاً ضد الفاعل العربي نجد حرصاً دائماً على أن يكون الفعل الهجومي الاسرائيلي **مسبوقاً دائماً** بعدوان عربي حتى ولو تعلق الأمر بعدوان شفوي (كإعلان أو خطاب): «لقد تحتم نتيجة **لخطاب** ناصر بإعلان تأميم قناة السويس وقوع صدام جديد. فشنت اسرائيل هجوماً...».

«لقد قامت دبلوماسية ناصر العربية في ١٩٦٧ على توجيه ضربة جديدة ضد دولة اسرائيل. **فأعلنت** مصر فرض الحصار على خليج العقبة، وقام الطيران الاسرائيلي بالهجوم في ٥ يونيو...»[٣٣].

وقدمت الكتب أعمال الحرب أو العدوان التي ارتكبها الفاعل الاسرائيلي على أنها كانت كلها رداً على عدوان عربي أو حركة وقائية ضد عدوان عربي يأتي دائماً من حيث الترتيب الزمني النصّي **قبل** الفعل الاسرائيلي. حتى مذبحة الفلسطينيين في دير ياسين قُدّمت في الكتب على أنها كانت رداً على اعتداءات العرب ضد القوافل والمستوطنات اليهودية، ولا تشير الكتب إلى عدم التناسب بين الفعل ورد الفعل. ونبين في الجدول رقم (٦ ـ ٣) هذين الترتيبين للأفعال كما وردا في كثير من النصوص المتعلقة بالنزاع الاسرائيلي ـ العربي.

(٣٣) ت ٣٢ (ن)، ص ٢٤٦ ـ ٢٤٨.

الجدول رقم (٦ ــ ٣)

ترتيب أفعال كل من «العرب» و «الاسرائيليين»

أفعال ايجابية اسرائيلية تلتها أفعال سلبية عربية	
«الإسرائيليون»	«العرب»
«الاسرائيليون يقبلون مشروع التقسيم في ١٩٤٧»	---> «العرب يرفضون مشروع التقسيم»
«يقررون إعلان استقلال اسرائيل» (١٩٤٨)	---> «البلدان العربية تهاجم الدولة الجديدة وتبدأ أعمال العدوان»
أفعال عدوانية عربية تبعتها ردود فعل اسرائيلية	
«العرب»	«الإسرائيليون»
«هجوم العرب على القوافل والمستوطنات اليهودية (١٩٤٨)	---> الرد: مذبحة القرويين في دير ياسين»
«مذبحة سكان كيبوتز كفارعتسيون» (١٩٤٧)	--->
«خطاب عبد الناصر الذي أعلن فيه تأميم قناة السويس حتم وقوع صدام جديد» (١٩٥٦)	---> «شنت اسرائيل بمعاونة كل من فرنسا والمملكة المتحدة هجوماً خاطفاً على مصر يوم ٢٩ اكتوبر»
«الرأي العام العربي يطالب بتدمير اسرائيل وقام عبد الناصر بحظر المرور على اسرائيل في العربي قبل وقوعه فشن طيران اسرائيل في خليج العقبة» (١٩٦٧)	---> «قرر الاسرائيليون إجهاض الهجوم يوم ٥ يونيو هجوماً على القوات الجوية العربية»
«أراد السادات أن يفرض التفاوض من خلال الحرب فقامت الدول العربية بشن هجوم على اسرائيل في يوم كيبور» (١٩٧٣)	---> «بعد المفاجأة استعاد الجيش الاسرائيلي الغلبة وحاصر الجيش المصري»

- **تغيير وقع الأفعال:** وكذلك عمل المؤلفون على تعديل معاني الأفعال ووقعها تبعاً لما إذا كان الأمر يتعلق بفاعل اسرائيلي أو بفاعل عربي. فاستخدموا أساليب صياغة متنوعة ساهمت في تضخيم بعض الأفعال وفي حجب بعضها الآخر أو في تغييرها أو التهوين من شأنها.

ونشير في هذا الشأن أولاً إلى اللعب الملحوظ في الفاعل المرتبط بالفعل، فقد يكون هذا الفاعل شديد العمومية كما يمكن أن يكون محدّداً لأقصى حد، أو أن يكون غائباً أو حاضراً تبعاً لما إذا كان الفاعل عربياً أو اسرائيلياً.

على سبيل المثال، نجد أن النص الذي يروي مذابح كل من القرويين والمستوطنين اليهود في ١٩٤٨ يحدد الفاعل في الحالة الأولى المتعلقة بمذابح العرب على أنه منظمة إرغون وهي من جماعات أقصى اليمين الصهيوني ولا يشير في هذا الشأن إلى الجيش الاسرائيلي أو إلى اليهود في مجموعهم، أما عند الاشارة إلى مذبحة المستوطنين اليهود فإنه ينسب الفعل إلى جميع

«العرب»: «ارتكبت منظمة إرغون مذبحة القرويين في دير ياسين». «هاجم العرب القوافل والمستوطنات اليهودية». «ارتكب العرب مذبحة ضد سكان كيبوتز كفار عتسيون».

ومثال آخر على ذلك إلغاء ومحو الفاعل الاسرائيلي عندما يكون الفعل المنسوب إليه من أفعال العدوان أو التدمير أو الاحتلال: «تم تدمير القوات الجوية السورية والأردنية والمصرية وهي على الأرض» (ت ٢٩ بورداس ص ١٥٤ وكذلك ت ٣٠ هاشيت ص ١٤١). «تم احتلال سيناء وغزة وشرق الأردن ثم الجولان» (ت ٢٥ بيلان).

وكذلك اللجوء إلى التضخيم أو التهوين من حجم العدو تبعاً لما إذا كان عربياً أو اسرائيلياً: «لقد عانت الدولة الصغيرة جداً اسرائيل من هجمات شنتها ضدها البلدان العربية من جميع الجهات بعد أن عقدت العزم على منع ميلادها».

ونجد أيضاً مبالغة في تصوير الانتصارات الاسرائيلية والسكوت أمام النجاحات العربية أو التقليل من شأنها: فلا تشير الكتب إلى النصر السياسي الذي حققه ناصر وإلى الهزيمة السياسية التي حاقت بالحلفاء في عام ١٩٥٦، وبالنسبة إلى حرب تشرين الأول/ اكتوبر ١٩٧٣ التي تمكن الجيش المصري خلالها من تدمير خط بارليف وهو خط الدفاع الاسرائيلي كما نجح في تحرير جانب من سيناء، نجد أن الكتب تتحدث عنها وكأنها أيضاً نصر لاسرائيل. بل ولم يرد أي ذكر لخط بارليف نفسه في أي كتاب من الكتب، في حين أن الدعاية الاسرائيلية كانت قد أقامت أسطورة حول مناعة هذا الخط وعدم إمكان اقتحامه. كان النجاح الجزئي الذي حققه الجيش المصري لا يمكن إنكاره، ومع هذا نجد أن الكتب إما قد تجاهلته أو قد قللت من شأنه أو قد حولته إلى هزيمة. وفي المقابل نجد اسرائيل «منتصرة دائماً»:

> «تمكنت اسرائيل خلال الحربين الظافرتين الأخريين (١٩٦٧ و١٩٧٣) من بسط هيمنتها على الشرق الأوسط (...) ثم قامت بإخلاء سيناء في ١٩٨٢» (ت ٢٠ هاشيت ص ١٤٦).
>
> «لقد خاضت اسرائيل في ١٩٥٦ و١٩٦٧ و١٩٧٣ على التوالي ثلاث حروب ظافرة» (ت ٢٢ بيلان ص ٢٢٠).
>
> «عبرت المصفحات المصرية قناة السويس (دون الاشارة إلى تدمير خط بارليف) ثم استعاد الاسرائيليون غلبتهم بعد أسبوع من الحيرة (دون الإشارة إلى محاصرة جيشهم) ونجحوا في محاصرة الجيش الثالث المصري. وإذا كانت اسرائيل قد نجحت في تحقيق النصر على أرض المعركة فإن مصر قد غسلت ما كان قد أصابها من مهانة سابقة». (ت ٢٩ بورداس ص ١٥٦).
>
> «زعزع المصريون الدفاع الاسرائيلي. وقد استلزم التماسك الاسرائيلي في سيناء بعض

الوقت ونجحت فرقة الجنرال شارون في عمل ثغرة بين جيشين مصريين وعبرت القناة يوم ١٥، واضطر السادات إلى قبول وقف اطلاق النار. وبهذا انتهت المهانة بالنسبة الى العرب». (لا يتعلق الأمر بتحقيق أي نجاح).

في نهاية هذا التحليل تتضح أمامنا صورتان متعارضتان:

تنحاز الكتب المدرسية إلى «قانون الأقوى» ولكنها تمثل الأقوى من خلال صورة معهودة لصغير (اسرائيل) يدافع عن نفسه وحيداً ضد كثيرين (العرب) ويستحق بفضل شجاعته أن يكسب حتى ولو احتل أراضي الآخرين. فإسرائيل «دولة صغيرة جداً» وهي «مهددة دائماً من قبل جيرانها» و «تكافح بطاقة اليأس». واسرائيل في وضع الدفاع دائماً، فهي «تؤمن حدودها» ولكنها لا تضم ولا تحتل (أراضي العرب) بل هي «تفتح» و «تسترد» (القدس)، وهي «تسعى إلى السلام» و «تتمنى التفاوض من أجل تحقيق السلام». واسرائيل «منتصرة دائماً» في جميع الحروب التي خاضتها ضد العرب حتى في الحالات التي تكون قد خسرت فيها.

أما صورة العرب فتبدو مختلفة تماماً لا بل عكس الأولى. العرب دائماً أكثر عدداً: «الدول العربية» «كل البلدان العربية» «سوريا ولبنان والأردن ومصر والعراق» (في ١٩٤٨). وهم يسعون إلى الحرب والعدوان يهاجمون دائماً وينهزمون دائماً وتحيق بهم المهانة دائماً. وهم في أعمالهم لا يحررون ولا يستردون أرضهم ولكنهم «يحتلونها» أو حتى «يضمونها». وهم لا «يفقدونها» طالما أنها ليست ملكاً لهم. والعرب وفقاً لهذه الصورة متعجرفون وغير واقعيين. فبالرغم من هزيمتهم ومهانتهم «يرفضون السلام» و «يرفضون التفاوض» و«يرفضون التقسيم». وعندما يقومون بمبادرة عسكرية (١٩٧٣) فإن هدفهم من ورائها ليس تحرير أراضيهم ولكن مجرد «غسل المهانة» التي كانت قد لحقت بهم سابقاً. إنهم لا يتحركون بدافع الشعور القومي مثل غيرهم من الدول أو الشعوب التي تناضل من أجل تحرير واستعادة أراضيها أو من أجل الدفاع عن وحدتها وسلامتها، ولكنهم مدفوعون بدوافع نفسية تتعلق بالشرف وبالثأر وبالغضب. إنهم يتحركون بدافع الانفعال والمشاعر وليس بدافع الإدراك والعقل.

٢ ــ النظرة النقدية إلى الفاعلين (استثناء)

في مواجهة هذه النظرة المتحيزة التي تنظر إلى كل من الفاعلين «العرب» و «الاسرائيليين» من خلال قالب ثابت لا يتغير لا نجد بين الكتب كتاباً واحداً يتبنّى نظرة أخرى تقوم على النقد من بعيد دون تحيز. كل ما هنالك بعض انتقادات متفرقة جاءت في سياق أحد النصوص في شكل أسئلة وملاحظات عن مدى صحة الموقف الذي اتخذته اسرائيل عند رفضها التسليم بوجود دولة فلسطينية[٣٤].

(٣٤) ت ٢٠ (هـ)، ص ١٤٦، وت ٣٠ (هـ)، ص ١٤٣.

وقد تميز كتاب واحد مقرر للسنة النهائية(٣٥) عن الكتب الأخرى في تقديم بعض الملامح لنظرة أكثر ابتعاداً عن الطرفين المتنازعين وأكثر انتقاداً لهم، وذلك من خلال عرض وجهتي نظر كل من العرب والاسرائيليين كما هي:

«بالنسبة إلى العرب تعتبر اسرائيل دولة ذات أصل استعماري، ودولة دينية متعصبة تسعى إلى التوسع الاقليمي على حساب العالم العربي».

«وبالنسبة إلى الاسرائيليين فإن دولتهم اسرائيل مهددة منذ إنشائها».

«لقد ثار الجدل داخل اسرائيل بين «الصقور» و «الحمائم»: تحرير الأراضي وضمها أو مبادلة الأرض مقابل اعتراف العرب باسرائيل».

في هذا الكتاب يعيد المؤلف النظر بصورتين مقولبتين. الأولى هي انتصار اسرائيل الدائم. فبرأيه اسرائيل لم تكن دائماً منتصرة والعرب لم ينهزموا دائماً، وهو الوحيد من بين جميع المؤلفين الذي يعترف بأن «العرب قد حققوا نجاحاً عسكرياً للمرة الأولى (في ١٩٧٣)»، ولكنه لا يستطيع أن يتخلص تماماً من المسلمات الخاصة بإسرائيل (كالنصر الدائم) فيكتفي بإقرار أن «اسرائيل أجبرت على التراجع في ١٩٧٣، ثم يسارع إلى تصحيح الأثر الناتج من هذا الخروج عن الرأي السائد وإلى طمأنة قرائه فيؤكد أن «إسرائيل عادت وعدّلت جزئياً الموقف لصالحها». وهو أيضاً لا يذكر تدمير خط بارليف.

ونجد أيضاً قالباً آخر وقد وضعه هذا الكاتب موضع الشك بصفة جزئية، وهو الذي يتعلق بالمسلمة أن اسرائيل دائماً في موقع الدفاع عن النفس وأنها لا تكون أبداً في موقع هجومي. ولا يتردد الكاتب في هذا الشأن من استخدام العبارات «الممنوعة»:

«شنت اسرائيل في ٢٩ اكتوبر ١٩٥٦ **هجوماً** مباغتاً ضد مصر».

«في ٥ يونيو ١٩٦٧ **هاجم** الطيران الاسرائيلي القوات الجوية للبلدان العربية التي تحالفت من جديد»(٣٦).

وبالرغم من أن المؤلف لا يذهب إلى حد تحميل «العرب» بصفة جماعية تبعة دفع اسرائيل إلى الحرب بسبب تصرفاتهم الملومة أو المدانة كما يفعل الآخرون، إلا أنه يعمد إلى تحميل تبعة الصدام في كل مرة إما «لخطاب ناصر في عام ١٩٥٦» أو «لدبلوماسية ناصر العربية في ١٩٦٧» أو «لخليفة ناصر في ١٩٧٣». وخلافاً للمؤلفين الآخرين لا يُحمّل هذا المؤلف العرب كجماعة مسؤولية إثارة الحرب بل ينقلها على عاتق زعيمهم آنذاك عبد الناصر ثم

---

(٣٥) ت ٣٢ (ن)، للسنة النهائية، ص ٢٤٦ ـ ٢٤٨.

(٣٦) ت ٣٢ (ن)، ص ٢٤٦.

السادات من بعده. فتبقى بذلك مسؤولية إثارة الحرب في الصف العربي، وكل ما يفعله هو تحويلها من مسؤولية جماعية إلى مسؤولية فردية سياسية:

«إن خطاب ناصر الذي أعلن فيه تأميم قناة السويس في ١٩٥٦ جعل من المحتم وقوع صدام جديد».

«ترتّب على دبلوماسية ناصر العربية في ١٩٦٧ الإعداد لضربة جديدة توجه ضد الدولة اليهودية».

«أراد خليفة ناصر أن يمحو آثار هزيمة ١٩٦٧. شنت الدول العربية في اكتوبر ١٩٧٣ هجوماً ضد اسرائيل».

وفي هذا يتميز هذا الخطاب أيضاً عن الخطاب الوارد في الكتب الأُخرى من حيث خلوه من الصفات المثبطة للبعض والرافعة من شأن البعض الآخر. فيكتفي الكاتب برواية الأحداث والأفعال دون وصف الفاعلين. واختفى هذا القالب السائد في الكتب الأخرى الذي يجعل اسرائيل «دولة صغيرة مهددة غير آمنة تجابه بمفردها كل العرب مجتمعين».

هذه النظرة الجديرة بالاهتمام بسبب البعد النقدي الذي اتخذته، لا تصل إلى حد معادلة النظرة السائدة التي وصفناها بالتحيز والثنائية والمانوية manicheénne. إنها تعيد النظر في قالبين من القوالب المعادية للعرب، وإذا كانت لا تدحض الصور المقولبة المؤيدة لإسرائيل والشائعة في الكتب الأخرى فإنها لا تتبناها.

ملحق الفصل السادس

مجموعة الكتب محل البحث

ت ٢٠ هاشيت للسنة الثالثة:

- «إسرائيل وطن اليهود» (الفلسطينيون) ص ٧٤.
- «الشرق الأوسط مخزن بارود ــ الحرب الاسرائيلية ــ العربية»، ص ١٤٦.

ت ٢٢ بيلان للسنة الثالثة:

- من الصهاينة إلى الفلسطينيين، ص ٢٢١.
- الشرق الأوسط: ص ٢٢٢ ــ ٢٢٣:

● العروبة ـ الوحدة العربية والوحدة الإسلامية.

● سلاح البترول.

ت ٢٦ بورداس للسنة الأولى:

– المشاكل الجديدة في الشرق الأوسط: ص ٣٤٦ ـ ٣٤٧.

● البترول ـ الصهيونية والمسألة اليهودية ـ القومية العربية والدعوة إلى الوحدة العربية.

● وثائق: وعد بلفور ـ كيبوتز.

ت ٢٧ ناتان للسنة الأولى:

– المنافسات الامبريالية في الشرق الأوسط، ص ٢٦٣ ـ ٢٦٥.

– الصهيونية: قومية من القرن العشرين، ص ٢٩٤ ـ ٢٩٥.

● وثائق: ص ٢٩٢ ـ ٢٩٣.

ت ٢٩ بورداس للسنة النهائية:

– المواجهة في الشرق الأوسط، ص ١٢٤ (حرب الأيام الستة).

– الشرق الأوسط: بؤرة توتر دائم، ص ١٤٦ ـ ١٥٨.

● منطقة استراتيجية غير مستقرة، ص ١٤٦ ـ ١٤٨.

● الوحدة والتنوع.

● مولد اسرائيل: الدولة والأمة، ص ١٤٨ ـ ١٥٢.

● أرض واحدة وشعبان:

الحروب الاسرائيلية ـ العربية، ص ١٥٤ ـ ١٥٦.

الفلسطينيون: شعب بدون دولة، ص ١٥٦.

● الحرب بين اسرائيل ومنظمة التحرير الفلسطينية.

● وثائق: ص ١٥٦ ـ ١٥٩.

– الناصرية، ص ١١٦ و١١٨ و١٤٩ و٢٢٢ (السويس ـ عدم الانحياز).

ت ٣٠ هاشيت للسنة النهائية:

- مشاكل الشرق الأوسط:

● التوتر المتزايد ـ الحرب الاسرائيلية ـ العربية، ص ١٤١ ـ ١٤٣.

● إقامة اسرائيل (اللاجئون الفلسطينيون)، ص ١١٥.

- ناصر (السويس ـ عدم الانحياز) ص ١١٨ ـ ١١٩.

ت ٣٢ ناتان للسنة النهائية:

- منطقة نزاع: الشرق الأوسط، ص ٢٤٢ ـ ٢٤٨.

١ ـ اسرائيل.

٢ ـ الفلسطينيون.

٣ ـ الدول العربية ـ الحروب الاسرائيلية ـ العربية.

٤ ـ لعبة القوى العظمى.

القسم الثالث

العرب والعالم العربي
في كتب الجغرافيا والتربية المدنية

مقدمة

سنعرض لكتب الجغرافيا والتربية المدنية للمرحلة الابتدائية معاً، ليس فقط لأن بعض الناشرين يخصصون كتاباً واحداً لبرامج التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية في هذه المرحلة كما هو واضح من قائمة عناوين الكتب التي تتضمنها المجمْوعة، ولكن أيضاً لأن هذين الموضوعين ينبعان عن جذع تعليمي مشترك في المرحلة الابتدائية. إن المواضيع الأساسية التي تتعلق بالعرب في كتب الجغرافيا تدخل ضمن موضوع «الأجانب والسكان الفرنسيون»، ونجدها في نطاق التربية المدنية ضمن مواضيع «العنصرية ومعاداة العنصرية» و «العيش سوياً» و «العمال المهاجرون»، ونظراً لتقارب هذه المواضيع تناولناها معاً تحت العنوان الآتي: «العرب المهاجرون، العنصرية ومعاداة العنصرية، في كتب تعليم الجغرافيا والتربية المدنية في المدارس الابتدائية الفرنسية» (الفصل السابع).

وتوجد أيضاً في كتب جغرافيا المرحلة الابتدائية مواضيع تتعلق بطريقة غير مباشرة بالعالم العربي ضمن الأجزاء التي تبحث في «المناخ الصحراوي» وفي العلاقات بين أوروبا والعالم العربي الاسلامي عبر البحر المتوسط. إلا أن هذه المواضيع محدودة الأهمية ولا تشغل إلا سطوراً قليلة أو فقرة واحدة في كل كتاب، وهي تعالج الجغرافيا الطبيعية بصفة خاصة، ولا تتعرض للجغرافيا الانسانية إلا في القليل النادر. وسنتناولها بمناسبة تحليل كتب جغرافيا المرحلة الثانوية التي خصصت لها مكاناً أكبر.

لا يدخل العالم العربي في برنامج تعليم الجغرافيا في المرحلة الثانوية. ولكننا نجد فيه عناوين كثيرة أصلية وفرعية، وإن كانت تتعلق بمسائل أعم تخص المناطق المناخية ومصادر الطاقة وأساليب الحياة وحركات السكان ونماذج التطور والأنشطة الانتاجية في العالم، إلا أنها تخصص مكاناً متفاوتاً لبعض أجزاء المنطقة العربية. وقد قمنا بتجميع هذه الفقرات ــ نصوصاً وصوراً ــ وتحليلها موضوعياً ومفرداتياً، وخصصنا لها الفصل الأخير من هذا البحث تحت العنوان الآتي:

المجال العربي: سكانه وأنشطته وموارده في كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية. (الفصل الثامن).

الفصل السابع

العرب المهاجرون، العنصرية ومعاداة العنصرية في كتب التربية المدنية والجغرافيا للمرحلة الابتدائية

قمنا ببحث اثني عشر كتاباً[1] في الجغرافيا وفي التربية المدنية موزعة لدى ثلاثة من الناشرين (مانيار وناتان وهاشيت) تُدرّس من الفصل الأول (CEI) إلى الفصل المتوسط (CM2). وجاء موضوع المهاجرين العرب في كتب الجغرافيا في الأجزاء المخصصة «للسكان الفرنسيين»، والتي نجد فيها فصلاً أو أكثر حول «الأجانب» و «المهاجرين» في فرنسا، وفي كتب التربية المدنية وجدنا عناوين كثيرة تناولت صراحة ثلاثة مواضيع متقاربة ومتكاملة:

«العيش معاً» وهو يعالج العلاقات (المنشودة) بين التلاميذ الفرنسيين وغير الفرنسيين من الأجانب أو المهاجرين في فرنسا، كما تعالج أيضاً وضع العمال المهاجرين في فرنسا. والموضوع الثاني يتناول **ثقافة المهاجرين والأجانب** في فرنسا ويهدف إلى التعريف بعاداتهم الغذائية والثقافية. والموضوع الثالث تتناوله الفصول المخصصة لدراسة **العنصرية ومعاداة العنصرية في فرنسا**.

سنحاول في الصفحات التالية أن نحدد كيفية تناول الكتب لموضوع العمال المهاجرين والأجانب في فرنسا مع تقييم هذا التناول (أولاً)، ثم نرى كيف تقوم هذه الكتب بإعداد التلاميذ من الفرنسيين ومن الأجانب للعيش معاً سواء في المدرسة أو في المجتمع، وذلك من خلال التعريف بثقافة المهاجرين والكفاح ضد العنصرية في فرنسا (ثانياً).

أولاً: العمال المهاجرون والأجانب في فرنسا

يطرح العديد من كتب التربية المدنية والجغرافيا مشكلة الأجانب بصفة عامة، والعمال

---

(١) توجد قائمة بهذه الكتب في نهاية الفصل.

المهاجرين بصفة خاصة في فرنسا، وهي تحاول في هذا تقديم إجابة على كثير من التساؤلات: من هم المهاجرون؟ ولماذا يأتون إلى فرنسا؟ ماذا يعملون وكيف يعيشون؟ وهل يمثلون مشكلة، وفي هذه الحالة كيف يمكن إيجاد حل لها؟

– **من هم؟** توضح الكتب سواء في النصوص أو في الجداول المرفقة بها جنسية العمال المهاجرين من البلدان الأوروبية مثل العمال الإيطاليين والإسبان والبرتغاليين، ولكنها لا تحدد في هذه النصوص نفسها جنسية المهاجرين من البلدان العربية أو من بلدان افريقيا السوداء. وهي تكتفي عند الإشارة إلى العمال العرب بقولها «الذين جاءوا من ضفاف البحر المتوسط»(٢). وبعض الكتب لا تشير إطلاقاً إلى المناطق التي جاءوا منها(٣)، كما تمتنع كلها عن تحديد صفتهم «كعرب» أو «جزائريين» أو «تونسيين» أو «مغاربة» أو «مسلمين»، وهي تكتفي بذكر هذه التسميات في الجداول الاحصائية التي تحدد نسبة المهاجرين التابعين لكل جنسية على حدة، فجاء فيها ذكر الجنسيات «الجزائرية» و «التونسية» و «المغربية» بجانب الجنسيات الأوروبية الأخرى. ولا شك أن تجنب ذكر جنسية المهاجرين من أصل عربي يستحق توضيحاً. فالغياب الكامل لمفردة «العمال العرب» أو «المغاربة» أو «المسلمين» يثير تساؤلاً لأن الإجماع لا بد أن يعني شيئاً. هل يكون الخوف من إثارة ردود فعل معادية للعرب لدى الأطفال داخل الفصل هو الذي دفع بالمؤلفين إلى تجنب تسمية العمال المهاجرين بأسمائهم؟ هل هو هروب تربوي أم سهو غير مقصود؟ هل يمكن أن يساعد عدم ذكر الجنسية أو الاسم الجماعي للعمال المهاجرين من «العرب» على تجنب ردود الفعل الرافضة؟ ألا يمكن أن يؤدي هذا الإغفال بالعكس إلى إيجاد فصل لدى التلاميذ بين «العمال المهاجرين» في فرنسا الذين تدعو الكتب إلى قبولهم وبين «العرب» المقيمين في فرنسا؟

– **لماذا يأتون إلى فرنسا؟** تقدم الكتب إجابتين مختلفتين وناقصتين عن هذا التساؤل، بل ونجد أحياناً أن الإجابة تختلف لدى الناشر نفسه وفي السنة الدراسية نفسها بين كل من كتاب الجغرافيا وكتاب التربية المدنية.

وتجيب غالبية الكتب التي تثير هذا التساؤل بقولها إن العمال المهاجرين يسعون إلى فرص العمل، وإلى تحسين مستويات معيشتهم في فرنسا نظراً لأن بلدانهم تعجز عن توفيرها لهم بسبب تأخرها(٤). ولكي تجعل هذه الدوافع الخارجية التي لا تتعلق بالبلد المستقبل مقبولة، لجأت الكتب إلى إجراء مقارنة بين الهجرة الحالية إلى فرنسا و «هجرة الكثيرين من الفرنسيين خلال القرن التاسع عشر نحو مستعمرات شمال افريقيا ونحو أمريكا» والتي كانت تدفع إليها «حالة

---

(٢) ج ٦ (م)، C.M.1, C.M.2، ص ٧٠، وج ٤ (ن)، ص ١٢٢.
(٣) انظر: ت. ج. ت. م ١ (ن)، ص ٥٥؛ ج ٥ (هـ)، ص ٥٣، وت. م ٨ (م)، ص ٤٥.
(٤) ج ٤ (ن)، ص ١١٥، وج ٦ (م)، C.M.1, C.M.2، ص ٦٩.

البؤس ونقص فرص العمل وتدهور المحاصيل الزراعية»[٥]. ولا تشير هذه الكتب ـ وأكثرها من كتب الجغرافيا ـ إلى حاجة الاقتصاد الفرنسي إلى الأيدي العاملة الرخيصة، وهذا السبب الأخير الذي يتعلق بالحالة الداخلية لفرنسا لا نجده إلا في بعض كتب التربية المدنية، وقد عرضه أحسن عرض الكتاب الذي يدرّس في CM2[٦] وذلك بقوله:

«لقد شجعت فرنسا دخول العمال الأجانب منذ النصف الثاني للقرن التاسع عشر وذلك حتى تصبح دولة صناعية».

«كان على فرنسا لكي تستمر كقوة اقتصادية كبيرة بعد الحرب العالمية الثانية أن تلجأ إلى تعليم شبابها وإلى زيادة الأيدي العاملة المهاجرة».

«لقد سعت الدولة إلى استدعاء العمال المهاجرين وساهمت قوة عملهم مساهمة واسعة في تحقيق ازدهار الأمة».

وقد انصب اهتمام كتب التربية المدنية الأخرى أكثر على معالجة موضوع العنصرية وضرورة تعلم «العيش معاً».

- **ماذا يعملون وكيف يعيشون؟** يحدد عدد من الكتب المجالات الاقتصادية التي يعمل فيها المهاجرون مثل التشييد والأشغال العامة والصناعات المعدنية وصناعة السيارات، ولكنها لا تتوقف أمام ظروف العمل، ولا تشير إلى أنهم يباشرون أشق الأعمال وأكثرها تعرضاً للمخاطر. يشير كتاب واحد فقط إلى «الأعمال التي لا تتطلب أية مهارة» وإلى «انخفاض الأجور التي يحصلون عليها»[٧]. وكذلك لا تشير النصوص إلى ظروف معيشتهم من حيث السكن والصحة والأمن، تاركة هذه المهمة للمعلمين، وهي تقترح في الأسئلة الواردة في النص المرفق أن يقوم التلاميذ بإجراء تحقيقات للتعرّف على ظروف عمل وحياة العمال المهاجرين.

- **هل يمثلون مشكلة؟ وكيف يمكن حلها؟** نرى عند الإجابة عن هذا التساؤل الاختلاف نفسه الذي لاحظنا وجوده بين الكتب عندما تعرضت للأسباب الدافعة إلى الهجرة. هل تتعلق هذه الأسباب بمشاكل بلد الأصل، أم هي ترتبط بالاحتياجات الذاتية للاقتصاد الفرنسي؟ فالكتب التي تميل إلى الأخذ بالسبب الخارجي (بقولها «إن المهاجرين يأتون إلى فرنسا للبحث عن العمل الذي تعجز بلدانهم عن توفيره لهم») تخصص مكاناً كبيراً لذكر عدد العمال المهاجرين، ولتحديد نسبة الأجانب إلى السكان الفرنسيين، ولتوزيعهم في مختلف أقسام وأقاليم فرنسا، وتعزز ذلك بخرائط[٨] تبين عليها بالألوان المتدرجة الأقسام التي يوجد فيها أكثر عدد

---

(٥) ج ٤ (ن)، ص ١١٥.

(٦) ت. م ٨ (م)، C.M.2، ص ٤٥.

(٧) ت. م ٨ (م)، ص ٤٥.

(٨) ج ٦ (م)، ص ٧١، وج ٤ (ن)، ص ١٢٣.

منهم، كما تبين توزيع المهاجرين بين مختلف الجنسيات التي ينتمون إليها. وتؤيد هذه الكتب الرأي الذي يدعو إلى إعادة جانب من هؤلاء المهاجرين إلى بلدانهم الأصلية، وإن كانت تعبّر عن هذا الرأي بطريقة مقتضبة خالية من أي انفعال، وتبرره استناداً إلى ظروف البطالة والأزمة الاقتصادية في فرنسا: «منذ استفحال الأزمة الاقتصادية وزيادة البطالة تم اتخاذ اجراءات من أجل تشجيع إعادتهم إلى بلدانهم الأصلية. ولكن من الصعب ايقاف الهجرة الخفية»(٩).

والملفت أن الموقف المقابل لهذا الرأي الذي يقدمه كتاب التربية المدنية صادر عن الناشر نفسه، ومقرر في الفصل نفسه CM2. يرى هذا الكتاب أن الهجرة تسد احتياجاً اقتصادياً فرنسياً، ولا يشير إلى المشاكل التي تسببها الهجرة لفرنسا، ويدعو إلى «حق المهاجرين في الحصول على الجنسية الفرنسية»، ويؤكد أن واجب فرنسا هو «استيعاب هؤلاء السكان داخل الجماعة القومية»(١٠) ويرى هذا الكتاب أن حق المهاجر وواجب فرنسا مصدرهما «أن المهاجرين قد ساهموا في تحقيق الازدهار الاقتصادي للبلاد» وأن فرنسا هي التي دعتهم إليها عندما كانت في حاجة إليهم.

وبين هذين الموقفين المتعارضين نجد أن الكتب الأخرى، إما تمتنع عن إبداء رأي لها، أو تكتفي بالإشارة إلى الضرورة الاقتصادية التي تدعو إلى الاحتفاظ بالمهاجرين دون الاشارة إلى الواجب الوطني، ذاهبة إلى أن العمال المهاجرين «لا غنى عنهم»، وأن رحيلهم سيؤدي إلى «اختلال النشاط الاقتصادي»(١١)، بل وأشار أحدها إلى أن «قطاعات بأكملها من الاقتصاد ستنهار إذا عاد هؤلاء العمال إلى بلدانهم الأصلية»(١٢). والمؤلفون المؤيدون لهذا النظر النفعي البحت يستندون إلى أسانيد اقتصادية بحتة تقتضيها مصلحة المؤسسات التي تستخدم العمالة المهاجرة.

ويمكننا وصف هذه المواقف الثلاثة على الوجه الآتي:

الموقف **الأول** الذي يدعو إلى إعادة المهاجرين يخشى الاختلاط، ويخشى ارتفاع نسبة المهاجرين النازحين من الجنوب إلى مجموع السكان الفرنسيين، وهو يتجاهل الاحتياجات الاقتصادية، ويرى أن ضرورة وجود التجانس بين السكان الفرنسيين تأتي أولاً قبل أي اعتبار آخر. وهذا الاتجاه موجود أساساً في كتب الجغرافيا.

الموقف **الثاني**، وهو نقيض الموقف الأول ويؤيد استيعاب المهاجرين، يعطي الأولوية للعوامل الاقتصادية: حاجة فرنسا إلى الأيدي العاملة الرخيصة، ومساهمة المهاجرين في تحقيق

---

(٩) ج ٦ (م)، ص ٧١، وت. ج. ت. م (ن)، C.E.، ص ٥٥.
(١٠) ت. م ٨ (م)، C.M.2، ص ٤٥.
(١١) ج ٤ (ن)، ص ١٢٢.
(١٢) ج ٥ (هـ)، ص ٥٣.

الازدهار. وهو يتجنب الإجابة عن الأسانيد الاقتصادية التي يستند إليها الموقف الأول وخاصة فيما يتعلق بمشكلة البطالة التي تسهم العمالة المهاجرة في زيادة حدتها، وهو يقدم بطريقة غير مباشرة إجابة عن الحجة السكانية بتأكيد أن ثلث السكان في فرنسا كانوا دائماً من الأجانب، ويرى أن استيعاب الأجانب واجب وطني وحق للمهاجرين ربما بسبب ما أدوه من خدمات. وهذا الموقف الاستيعابي الأخلاقي قاصر على كتب التربية المدنية.

أما الموقف **الثالث** ــ الذي نجده بصفة خاصة في كتب الجغرافيا ــ فهو موقف مادي بحت، ولا يعنى كثيراً بالاستيعاب، ولا ينظر إلى الواجب الوطني أو إلى حقوق المهاجرين، ولكنه يركّز على الضرورة الاقتصادية كمبدأ مطلق، وهو يرفض إعادة المهاجرين، ليس استناداً إلى اعتبارات العدالة والإنصاف، ولكن خوفاً من النكبات الاقتصادية. لا بد إذن من أن نتوقع أن يغير أصحاب هذا الرأي موقفهم تماماً، وأن يعمدوا إلى تأييد إعادة المهاجرين إذا بدا لهم أن الاقتصاد الوطني لم يعد في حاجة إلى خدماتهم، وفي هذه الحالة سيلحقون بلا شك بمؤيدي الموقف الأول.

ثانياً: «العيش معاً» والنضال ضد العنصرية

أخذت كتب التربية المدنية على عاتقها ــ من خلال موضوع «العيش معاً» ــ مهمة إعداد التلاميذ الفرنسيين للتعرف أكثر على زملائهم من ذوي الأصل الأجنبي ولقبولهم، والوقوف بهذا في وجه العنصرية المعادية للأجانب (وخاصة من العرب ومن السود) في المدرسة وفي المجتمع.

أوردت هذه الكتب أقوالاً على لسان تلاميذ فرنسيين وأجانب من خلال حوارات ورسائل وقصص[١٣]، وهم يتحدثون فيها عن عاداتهم وأديانهم وأعيادهم، وعن العنصرية والتسامح وعن الصداقة والإخاء. والتلميذان الأجنبيان اللذان وردت على لسانهما هذه الأقوال لشرح أوجه اختلافهما، ولإدانة العنصرية هما «حكيم» و «فاطمة» المغربيا الجنسية، وقد قدمتهما النصوص على أنهما من «العرب» وأنهما «يتكلمان العربية، وثقافتهما هي العربية».

والاختلافات التي أشارت إليها الكتب تتعلق باللون والأصل والدين والعادات ولغة الأصل. وأهم الاختلافات التي يركز عليها الرواة والمؤلفون، ويعطونها أكبر اهتمام هي التي تتعلق بلون البشرة، والتي تشير إليها معظم النصوص كأساس لردود الفعل العنصرية، وكذلك التي تتعلق بالعادات الدينية، الاسلامية والمسيحية وأيضاً اليهودية بدرجة أقل، والتي تحض

(١٣) «حكيم يحتفل بشهر رمضان،» ت. م ٣ (م)، ص ٧١؛ «العيش معاً» كلير وفاطمة، ت. م ٧ (م)، ص ٩٥؛ «الكل مختلفون ولكن متساوون،» ت. ج. ت. م ٢ (هـ)، ص ٧٣؛ «اللعب والعيش معاً،» ت. م ٢ (ن)، ص ٣٣، وكذلك ت. م ٥ (ن)، ص ٦١، وت. م ٦ (ن)، ص ٦٠.

الكتب على الاعتراف بها وعلى احترامها. وتحرص كل النصوص والأسئلة على توجيه التلاميذ نحو التعرف على هذه الاختلافات وذلك من أجل احترامها:

«إن التقاليد الدينية في فرنسا ليست واحدة».

«توجد فروق عديدة بين الأفراد من حيث اللون والعقيدة والدين واللغة...».

«إن المرء لا يتفوق على الآخرين لمجرد اختلافه في لون البشرة أو في الديانة».

«إن المساواة تعني قبول الاختلافات».

ولكننا لا نجد إلا قليلاً من الكتب التي تركز على أوجه الشبه بين الفرنسيين والأجانب(١٤)، وهذه لا تهتم بتحديد نقاط التشابه ومجالاته، ولكنها تشير إليها في عبارات عامة:

«لنتحدث في الفصل عن العادات والتقاليد التي تجمع بيننا وتلك التي نختلف فيها».

«كل البشر متشابهون، ولهم كلهم ميزاتهم وعيوبهم سواء كانوا من البيض أو من السود، أو كانوا مسيحيين أو مسلمين أو يهوداً».

نجد أن فاطمة المغربية هي التي تؤكد على **أوجه الشبه**، وأن كلير هي التي ترد عليها مستنكرة «عدم التسامح بين الأفراد الذين يخافون ممن هم **يختلفون** عنهم».

إن جميع الكتب بغير استثناء تتحدث وتدافع عن «حق الاختلاف»، ولكن يلاحظ مع هذا أنها تفسر هذه المبادىء بطريقتين مختلفتين:

فبعض الكتب مثل تلك الصادرة عن هاشيت يركز على «**حق المساواة بين المختلفين**»:

«الحقوق المتساوية للجميع. المساواة في ظل الاختلاف».

«نختلف جميعاً ولكننا متساوون»(١٥).

وترى هذه الكتب أن المبدأ الجمهوري الذي ينص على المساواة يجب أن يتقدم على المبدأ النضالي الذي يتعلق بـ «حق الاختلاف». ولا نجد في هذه الكتب نصوصاً تعرض الاختلافات الثقافية أو الدينية، كما لا نجد فيها أسئلة تحض التلاميذ على البحث عن هذه الاختلافات التي يجب احترامها. وتشير معظم الأمثلة والصور إلى اتجاه اندماجي ومؤيّد للاختلاط في هذه الكتب، ومنها نص حول «زواج فرنسي افريقي»، وبعض الرسوم التي تسخر من الشوفينية الغالِيّة gaulois، وصور تلاميذ مختلفين في لون بشرتهم وهم «يعملون معاً».

(١٤) ت. م ٢ (م)، ص ٧١، وت. م ٧ (م)، ص ٩٥.

(١٥) ت. ج. ت. م (هـ)، ص ٧٢ ـ ٧٣.

والكتب الصادرة عن ناتان هي أشدها نضالاً من أجل تأكيد «حق الاختلاف»، وهي في الوقت نفسه أكثرها إلحاحاً من أجل غرس هذا المبدأ لدى التلاميذ. ولكن الوسائل التي تستخدمها لهذا الغرض هي في رأيي أقلها إقناعاً. فلا نجد بينها نصوصاً أدبية (حواراً أو قصصاً) مؤثرة، وإن كثرت فيها النصوص القانونية والمواقف المعادية للعنصرية، والخطب المدرسية الأخلاقية التي تحض على اتباع سلوك محدّد، وتعلن عن مبادىء عامة توجيهية[١٦]. وهذه الكتب لا تركز على حق المساواة الذي تشير إليه مستقلاً عن «حق الاختلاف»، وهي تفسر أحياناً حق المساواة بقولها إنه لا يعني التماثل بين الأفراد أي أنه لا يعني بالضرورة المساواة في المعاملة. ويتضح هذا من النص التالي وهو نص قانوني ورد تحت عنوان «الشعار الجمهوري»:

«يولد الإنسان ويظل حراً ومتساوياً في الحقوق (إعلان حقوق الانسان). إن القانون يتعلق بجميع الفرنسيين».

«إن المساواة لا تعني التماثل كما لا تعني أن تكون المعاملة واحدة. إن المساواة تعني قبول الاختلافات»[١٧].

ولا نجد في الكتب أية إشارة إلى أوجه الشبه القائمة بين الفرنسيين والأجانب. إنها تؤكد على حق الاختلاف بإلحاح شديد إلى الدرجة التي يبدو معها هذا الحق كواجب مفروض على الجميع:

«كل فرد يختلف عن الآخر، وهذا خير لأن هذه الاختلافات مجتمعة تكون ثروة المجتمع».

«إن سلوك البعض (ممن يرفضون التسليم بعادات وتقاليد الآخرين) من شأنه أن ينكر على الآخرين حقهم في الاختلاف».

«توجد اختلافات كثيرة بين الأفراد. فكل منا يختلف عن الآخر ولا أحد يعلو على الآخرين».

إن كتب التربية المدنية تبذل مجهوداً كبيراً من أجل نقد العنصرية ومن أجل النضال ضدها. ومرفق النص فيها مليء بالصور والشارات المتضمنة شعارات («لا تمس رفيقي») وبالأشعار والوثائق وعناوين الصحف. أما النص نفسه فهو أكثر حذراً، ونجد أنه يتسم بالعمومية والسرعة في كتب الفصول الأولية (CE) في حين أنه أكثر تفصيلاً في كتب الفصول المتوسطة (CM1, CM2)، وهو يختلف تبعاً للمؤلفين والناشرين. يحتمي ناتان[١٨] خلف عرض عام

(١٦) ت. ج. ت. م (ن)، ص ١٤٣؛ ت. م ٢ (ن)، ص ٣٣؛ ت. م ٤ (ن)، ص ٦٠، وت. م ٥ (ن)، ص ٦١.

(١٧) ت. ج. ت. م (ن)، ص ١٤٣.

(١٨) ت. م ٥ (ن)، C.M.1، ص ٦، وت. م ٦ (ن)، C.M.2، ص ٦٠.

لمختلف أشكال العنصرية في الماضي مع إدانة الرق، والنازية، ويشير بسرعة ـ عند التعرض لأشكالها الحالية ـ إلى بقايا معاداة السامية في فرنسا وإلى التمييز العنصري المعادي للسود في الولايات المتحدة وفي جنوب افريقيا. ولا يقول شيئاً عن اشكل السائد حالياً للعنصرية في فرنسا ـ العنصرية المعادية للعرب ـ وهو لا يشير إليه إلا في الصور (عنوان رئيسي لجريدة: «قتل عربي في ميراماس» ـ شرح أحد الشعارات الواردة في شارة). وعلى العكس نجد المؤلفين عند مانيار يؤكدون على العنصرية الحالية الموجودة في فرنسا في شكلها السائد المعادي للعرب مع الإشارة إلى معاداة السامية[19].

وإننا نحيل إلى الدراسة التي قدمها P.A. Taguieff في ما يتعلق بنقد مختلف أشكال معاداة العنصرية التي تركز على حق الاختلاف:

«إن مدح الاختلاف ليس إلا حيلة للتوصل إلى عدم المساواة، وقناعاً يخفي وراءه رغبة التمييز».

«إن الإحالة إلى وجود اختلاف عنصري هو افتراض مشترك يجمع بين العدوين الايديولوجيين: المعادي للعنصرية الذي يقول «لنعش سوياً مع اختلافاتنا»، والعنصري الذي يقول «لنعش منفصلين مع اختلافاتنا»».

«إن الإخوة الأعداء يتجابهون داخل دائرة واحدة من الأفكار المسبقة»[20].

ويوجد شكل آخر من معاداة العنصرية استدل P.A. Taguieff على وجوده في مجموعة النصوص المعاصرة المعادية للعنصرية، وهو يعبّر عنه بالعبارة الآتية «التهجين أحسن بغير حدود من بقاء كل شخص على حاله. الاختلاط أحسن من رفض الاتصال»، وهو يسمي هذا الشكل «معاداة العنصرية الاستيعابية»[21]، وهذا الشكل موجود في كتب هاشيت التي تركّز على المساواة أكثر من تركيزها على احترام الاختلاف. وقد رأينا أن أمثلة التعايش التي تقدّمها هذه الكتب هي من النوع الاندماجي والاختلاطي.

ويتضح من تحليل الفاعلين في مجال العنصرية وجود مستوى كامن في الخطاب المدرسي المعادي للعنصرية يكشف عن نقص آخر فيه. ويكشف الجدول رقم (٧ ـ ١) كيف يحدد هذا الخطاب هوية الفاعل العنصري، وأساليب حركته وهوية الضحية العنصرية في المجموعة محل البحث (بما تشتمل عليه من نصوص ومرفقات للنصوص).

---

(١٩) ت. م ٧ (م)، C.M.1، ص ٩٤ ـ ٩٥، وت. م ٨ (م)، C.M.2، ص ١٣.

(٢٠) Pierre André Taguieff, *La Force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles* (Paris: La Découverte, 1988), pp. 380 et 405.

(٢١) المصدر نفسه، ص ٣٨٣.

الفاعل العنصري	الفعل	الضحية العنصرية
محدد:		
«فرنسي من أصل إسباني»	«كانوا لا يحبون»	«شاب جزائري»
	«ضربوا حتى الموت»	«عربي» «العرب»
	«القتل»	
«هتلر»	«نظم معسكرات الاعتقال»	«فناء ٦ ملايين من اليهود و٤ ملايين من الغجر»
غير محدد:		
«هم»	«يعيبون عليه أنه»	«عربي»
«بعض الناس»	«حطموا وجهه»	«أخي العربي»
«البعض» «الأشخاص والأفكار التي تحمل الحقد والفرقة»	«لا يزالون محلاً للاحتقار والحقد»	«بعض المواطنين من الجماعة اليهودية»
«بعض الناس»	«ينكرون حق الآخرين في الاختلاف»	«الآخرين»
(أوروبيون دون تحديد)	«تم أسرهم»	«٢٠ مليوناً من الافريقيين»
«دولة الأصل»	«موقف الازدراء من»	«فرنسيو الأنتيل» (من السود)
«القوانين»	«التمييز العنصري»	«السود ـ جنوب افريقيا»

بالرغم من أن الخطاب المدرسي يدين العنصرية إدانة صريحة، إلا أنه يتضح من المستوى الكامن وراء هذا الخطاب، والذي تم استخلاصه من تحليل كل من الفاعلين والضحايا، أن الفاعل العنصري المدان يكون في معظم الحالات غير محدد، وذلك يتحقق باستخدام كلمات مبهمة مثل «هم» دون تحديد و «أشخاص» و «البعض» و «بعض الناس» و «القوانين»، بل ويتم أحياناً إخفاؤه تماماً كما في حالة استعباد السود وحالة ازدراء أهل الأنتيل (من السود). وفي الحالات النادرة التي عمد فيها الخطاب المدرسي إلى تحديد هوية العنصري نجد أن الأمر قد تعلق في الحالة الأولى «بفرنسي من أصل اسباني» أي أنه هو نفسه من أصل أجنبي ومهاجر: فالقاتل يلحق بالضحية والشر بعيد. وفي الحالة الثانية تعلق الأمر بهتلر أي بفترة سابقة لم يكن فيها للفاعل الفرنسي أي شأن. يمكننا أن نلاحظ إذن أن الخطاب المدرسي المعادي للعنصرية، والمؤيد للاختلاف يلجأ إلى التمويه لإخفاء الفاعل العنصري كلما كان هذا الفاعل فرنسياً، وأنه لا يلجأ إلى تحديد هذا الفاعل إلا عندما تكون هويته أجنبية أو غير فرنسية. يمكن إذن استنتاج أن تأييد الاختلاف يذهب إلى حد إدانة العنصري بطريقة مختلفة تبعاً لما إذا كان فرنسياً أو غير فرنسي.

أما ضحايا العنصرية أو محل وقوع الفعل العنصري، فيبدو من النصوص أنهم هم كلهم من «العرب» و «السود» و «اليهود». ولقد أشارت النصوص إلى كل من السود واليهود في أحداث وقعت في الماضي، وكانوا فيها محلاً لأكبر أعمال الإبادة العنصرية التي وقعت في التاريخ، وذلك خلال فترة العبودية وفي معسكرات الإفناء النازية. ويبدو أن النصوص تضعهما في المرحلة الحالية في مرتبة الضحايا الثانويين للعنصرية، إذ تشير إلى أنهم «لا يزالون» يتعرضون

«للازدراء» أو «للحقد» من جانب أقلية من العنصريين غير المحددين مثل «البعض»، أو غير المذكورين في النص (الأوروبيين). ويتضح من المستوى الكامن وراء الخطاب المدرسي أن الضحية الحالية للعنصرية في فرنسا، والتي تتعرض لأقسى درجات العنف والعدوان («القتل» و «الضرب حتى الموت» و «تحطيم الوجه») هي بغير منازع «العربي» مفرداً وجمعاً و «الجزائري». وحتى عندما يجري إبعاده من النص (ناتان)، فإنه يظهر من جديد في مرفق النص. وأعمال العدوان التي تتعرض لها هذه الضحية في الخطاب المدرسي، والتي يحرص هذا الخطاب على شجبها تتخذ أشد أشكال العدوان عنفاً والتي تصل إلى حد القضاء على حياة الضحايا. والدوافع التي يعرضها الخطاب لهذه الأفعال غامضة: «كانوا لا يحبونه» أو «كانوا يأخذون عليه أنه عربي». ولكننا لا نجد في الخطاب المدرسي الأشكال المتوسطة للعنصرية المعادية للعرب (أو المعادية للسود أو لليهود) في فرنسا، والتي تعتبر من الأعمال الجارية في الحياة اليومية مثل التمييز في الأماكن والمصالح العامة والخاصة، ورفض المساكنة في المناطق نفسها، وحظر الدخول إلى بعض الأماكن، وأفعال التجنب في كافة أشكالها: رفض تقديم الخدمة والإجابة والرؤية وتوجيه الكلام والمجانبة. لم يُدن الخطاب المدرسي هذه الأشكال الجارية التي تتعرض لها الضحية العنصرية. ويبدو لنا كأنما الدعوة إلى احترام الاختلافات، وإلى تأكيد حق الاختلاف تقيم بشدّة إلحاحها حاجزاً يختفي وراءه الفاعل العنصري من ناحية، ومن ناحية أخرى مختلف الأشكال اليومية للرفض والتمييز والتجنب والكبت التي تشكّل بالفعل الخطوات الأولى المؤدية في النهاية إلى أعمال الإزالة القصوى.

يتعين على الخطاب المدرسي الذي يدعو إلى المساواة وإلى احترام الاختلافات أن يشجب أشكال ودرجات التمييز كلّها التي تحط من الآخر وتستبعده أو تتجاهله بسبب لون بشرته أو ثقافته أو ديانته.

مجموعة كتب الجغرافيا والتربية المدنية في المرحلة الابتدائية

كتب التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية:

١ ـ ت. ج. ت. م (ناتان): التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية، Hinnewenkel, Sivrine, C.E. Duchesne, Ed. Nathan ١٩٨٥، ص ٦٢ إلى ١٥٩.

٢ ـ ت. ج. ت. م (هاشيت): كتابي الأول في التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية، Coll. pour Connaitre la France. CP/CE1, J. Nembrine, Panteix, M.C. Louis. Hachette ١٩٨٦.

كتب التربية الوطنية:

٣ ـ ت. م ١ (مانيار): التربية المدنية L'Ecole du Citoyen, D. Cabelli, Locky. C.E.1 Magnard ١٩٨٥.

٤ ـ ت. م ٢ (ناتان): التربية المدنية Vivre Ensemble, C.E.1, B. Lehembre. Nathan, ١٩٨٥.

٥ ـ ت. م ٣ (مانيار): التربية المدنية L'Ecole du Citoyen, J. Vandershaeve, C.E.2 Magnard ١٩٨٥.

٦ ـ ت. م ٤ (ناتان): التربية المدنية Vivre Ensemble, B. Lehembre, Nathan C.E.2 ١٩٨٥ (لا شيء).

٧ ـ ت. م ٥ (ناتان): التربية المدنية Vivre Ensemble, Coll. J. Billard, I. Micholet, C.M.1 M. Chiss. Nathan ١٩٨٥.

٨ ـ ت. م ٦ (ناتان): التربية المدنية Vivre Ensemble., Ferraud, Duchet-Suchaux, C.M.2 Coll. J. Billard, Nathan ١٩٨٥.

٩ ـ ت. م ٧ (مانيار): التربية المدنية L'Ecole du Citoyen, Coll. Bouyer. C.M.1 B. Semenadisse. Magnard ١٩٨٥.

١٠ ـ ت. م ٨ (مانيار): التربية المدنية L'Ecole du Citoyen, Coll. Bouyer, C.M.2 B. Bessière. Magnard ١٩٨٥.

كتب الجغرافيا:

١١ ـ ج ١ (مانيار): التاريخ والجغرافيا J. B. Arouet et Y. Martinez, Coll. Drout. C.E.1 Magnard ١٩٨٥.

١٢ ـ ج ٢ (هاشيت): التاريخ والجغرافيا Coll. pour Connaître la France. Y. Gilbert, C.E. M. Kerveadou, M. Devrand. Hachette ١٩٨٥.

١٣ ـ ج ٣ (مانيار): الجغرافيا Coll. Drouet. J.P. Drouet et Y. Martinez, Magnard C.E.2 ١٩٨٥.

١٤ ـ ج ٤ (ناتان): الجغرافيا J.C. Hinnewinkel, J.M. Sivirine, Nathan, C.M. ١٩٨٥.

١٥ – ج ٥ (هاشيت): الجغرافيا Coll. pour Connaître la France, Nembrini, C.M. Bordes, Polivka, Hachette ١٩٨٥.

١٦ – ج ٦ (مانيار): الجغرافيا - Coll. Drouet. Drouet et Martinez, C.M.1 C.M.2 Magnard ١٩٨٥.

الفصل الثامن

المجال العربي: مَوارده - سكانه وأنشطتهم في كتب الجغرافيا والتربية المدنية للمرحلة الثانوية

لا بد أن نشير أولاً إلى أن تعليم الجغرافيا من السنة الدراسية السادسة حتى الثالثة من المرحلة الثانوية يدخل ضمن برنامج مشترك مع التاريخ والتربية المدنية والاقتصاد، بحيث يخصص كتاب واحد يجمع المواد الأربع معاً لكل فصل. وفي كتب هذا القسم الأول من المرحلة الثانوية نجد أن المساحة المخصصة لكل من التاريخ والجغرافيا تزيد كثيراً على المساحة المخصصة لكل من التربية المدنية والاقتصاد بنسبة ١٠: ١٠: ٢. أما في فصول القسم الثاني للمرحلة الثانوية، أي من السنة الدراسية الثانية حتى السنة النهائية، فتنفصل الجغرافيا عن المواد الثلاث الأخرى ويخصص لها كتاب مستقل.

سنقوم ـ في **القسم الأول من هذا الفصل ـ بتحليل نصوص** الجغرافيا والتربية المدنية (مضافاً إليهما الاقتصاد أحياناً) كلما كان لها أي ارتباط بالعالم العربي وبالعرب. وسنخصص **القسم الثاني** من هذا الفصل **لتحليل مرفق النص** وبصفة خاصة الخرائط والصور التي تشغل مكاناً هاماً في تدريس الجغرافيا. وسنحاول التقليل من آثار هذا الفصل المصطنع بين النص ومرفقه بأن نوضح الجوانب التي يكمل فيها كل منهما الآخر والجوانب التي يتعارضان أو ينفصلان فيها.

المبحث الأول: تحليل النصوص

خضعت النصوص المتعلقة بالعالم العربي[1] في كتب الجغرافيا لمقاربتين: مقاربة أولى

---

(١) هي النصوص التي تتعلق بكل موضوع يدخل جغرافياً ضمن العالم العربي، ويعرّف هذا العالم على أنه يتكون من مجموعة البلدان الناطقة بالعربية والمشتركة في الجامعة العربية، حتى ولو لم يدخلها النص صراحة ضمن هذه المجموعة.

لتحليل المواضيع ومقاربة ثانية مفرداتية. في التحليل الموضوعي تم تحديد المواضيع التي تمس العالم العربي كما تناولتها الكتب، وذلك بعد قراءة متأنية للنصوص.

أولاً: التحليل الموضوعي للنصوص المتعلقة بالعالم العربي

إن جغرافيا العالم العربي لا تدخل ضمن برنامج تعليم الجغرافيا في المرحلة الثانوية، ولذلك لا نجد إلا عنواناً واحداً مخصصاً لموضوع «الطريق الجزائري للتنمية» في نطاق فصل (أو قسم) مخصّص لموضوع «نقص النمو» في كتب السنة النهائية.

وقد أوردنا في نهاية هذا الفصل قائمة رقم ١ تتضمن بياناً بمجموعة الكتب التي خضعت للبحث وعددها ٢٣ كتاباً. ويلاحظ أن عناوين الكتب لا تختلف كثيراً بين ناشر وآخر كما تتشابه أيضاً بالنسبة الى السنة الدراسية نفسها لأنها تستخدم ــ مع استثناءات قليلة ــ عناوين البرامج المقررة[٢]. ويوجد في المجموعة كتاب واحد لا نجد فيه أية إشارة إلى موضوع بحثنا (ج ١٧ بورداس للسنة الرابعة). كما نقدم في القائمة رقم ٢ الواردة في نهاية الفصل بياناً بفصول الكتب التي تتضمن نصوصاً تتعلق بالعالم العربي وبالعرب.

نشير أولاً إلى أن النصوص المتعلقة بالعالم العربي متناثرة، مما دفعنا إلى إعادة تجميعها لكي نشكل منها مجموعة محل بحث. هذا التجميع إذن له طابع مصطنع ويعطي النصوص ترابطاً تفتقده في الواقع. لقد تناولنا هذه المجموعة أولاً من الناحية الموضوعية، أي من حيث تصنيف المواضيع التي تتناولها هذه النصوص تبعاً لأهميتها وتبعاً للمساحة التي تشغلها وكيفية توزيعها بين مختلف الكتب، ثم قمنا بتحليل أهم هذه المواضيع، من حيث طريقة معالجتها والنقاط التي كانت محل اهتمام المؤلفين والجوانب التي تم إهمالها.

١ ــ تصنيف النصوص تبعاً لأهميتها ولكيفية توزيعها بين الكتب

إن توزيع النصوص تبعاً لعدد الصفحات التي تشغلها وتبعاً لعدد الكتب التي تظهر فيها يبين لنا الحالات التي يعمد فيها المؤلفون ــ دون وجود أية تعليمات صادرة بذلك من واضعي البرامج ــ إلى الحديث عن العالم العربي في نطاق موضوع آخر أعم وأشمل، فيوردون أمثلة منه أو يخصصون مقاطع عنه أو يوردون عنواناً فرعياً متعلقاً به، وتعطينا هذه الاحالات في مجموعها وتعدّدها وفي كيفية توزيعها تقييماً مبدئياً لصورة العالم العربي كما تبدو في النصوص التي تتعرض له في كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية.

(٢) التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية في المرحلة الثانوية تدخل ضمن كتاب واحد عنوانه في معظم الحالات **التاريخ والجغرافيا** وتأتي بعده **التربية المدنية والاقتصاد** كعنوان فرعي. وفي قائمة الكتب التي أوردناها في نهاية الفصل، اكتفينا فقط بجانب من العنوان: **الجغرافيا**.

ويبين لنا الجدول رقم ٨ ــ ١ التوزيع الموضوعي لهذه النصوص مرتبة تبعاً لأهميتها ولعدد ما تشغله من صفحات وتبعاً لتوزيعها، أي تبعاً لعدد الكتب التي تظهر فيها:

الجدول رقم (٨ ــ ١)

تصنيف النصوص المتعلقة بالعالم العربي تبعاً لأهميتها (عدد الصفحات) ولكيفية توزيعها (بين الكتب)

الموضوع	عدد الصفحات	عدد الكتب/الترتيب
١ ــ الوسط الصحراوي، الصحراء، البداوة، التصحر.	٣٧ صفحة	١٠ كتب/ الرابع
٢ ــ البترول: السوق، الإنتاج، النقل، الصناعات التحويلية، مجالات الاعتماد عليه.	٢٨ صفحة	١٢ كتاباً/ الثالث
٣ ــ الجزائر: الدولة، المجتمع، التنمية.	١٧٫٥ صفحة	٤ كتب/ التاسع
٤ ــ الهجرة: الأجانب، العمال المهاجرون العنصرية والعبودية	١٤٫٥ صفحة	١٤ كتاباً/ الأول
	٥ صفحات	٤ كتب/ التاسع
٥ ــ المدن: المناطق المعتدلة، والصحراوية، النمو الحضري، مدن الصفيح.	١١٫٥ صفحة	٨ كتب/ السادس
٦ ــ الزراعة: الري، المياه.	١٠ صفحات	٩ كتب/ الخامس
٧ ــ التنمية ونقص التنمية: المساعدات للدول النامية، البلدان النامية والفقيرة.	١٠ صفحات	١٣ كتاباً/ الثاني
٨ ــ الاستراتيجية والجغرافيا السياسية: مناطق التوتر، التسليح، المناطق الثقافية.	٨ صفحات	٩ كتب/ الخامس
٩ ــ النشاط الصناعي: التصنيع، التنمية الصناعية.	٥٫٥ صفحة	٥ كتب/ الثامن
١٠ ــ الوجود الفرنسي في العالم العربي: البلدان الناطقة بالفرنسية، التبادل.	٥٫٥ صفحة	٦ كتب/ السابع
١١ ــ وضع المرأة.	٢٫٥ صفحة	٢ كتابان/ العاشر
١٢ ــ الناس في المناطق المعتدلة ــ السياحة.	صفحة واحدة	٢ كتابان/ العاشر

أ ــ المواضيع الأكثر أهمية

الموضوع الأهم في مادة الجغرافيا ــ مثلها في هذا مثل مادة القراءة سواء تعلق الأمر بالمرحلة الثانوية أو بالمرحلة الابتدائية ــ هو الصحراء، وتبدو هذه الأهمية من حيث عدد الصفحات المخصصة لها (٣٧ صفحة من مجموع ١٥٤ صفحة أي ٢٤ بالمئة)، أي تشغل تقريباً ربع مجموع المساحة المخصصة للعالم العربي في مجموع الكتب. إلا أن هذه الصفحات

موزعة على عشرة كتب فقط (أي أقل قليلاً من نصف عدد مجموع الكتب) وهي تتركز بصفة خاصة في كتب الفصل السادس والفصل الثاني.

ويشغل البترول ـ وهو منتج صحراوي ـ خمس عدد صفحات المجموعة تقريباً (١٨ بالمئة) أي يشغل الترتيب الثاني من حيث الأهمية، ونجده في جميع السنوات الدراسية تقريباً من السنة السادسة حتى فصول السنة النهائية، ويوجد في أكثر من نصف عدد الكتب في المجموعة (١٢ كتاباً).

والجزائر هي البلد العربي الوحيد في البرنامج، وهو يحظى بأهمية خاصة من حيث عدد الفصول الرئيسية والفرعية المخصصة له في بعض الكتب، وهذه الأهمية قاصرة على أربعة كتب فقط من السنة الخامسة حتى السنة النهائية، إلا أن مجموع المساحة المخصصة لهذا الموضوع كبير نسبياً (١٧٫٥ صفحة).

وتعالج الكتب مسألة المهاجرين والأجانب من أصل عربي في فرنسا وفي أوروبا ضمن موضوع **الهجرة**، ونجد هذا الموضوع في أكبر عدد من الكتب (١٤ كتاباً)، وإن لم يشغل أكبر مساحة (١٤ صفحة فقط). ولا تظهر مسألة العنصرية في أوروبا إلا نادراً في نطاق هذا الموضوع بالرغم من ارتباطها به (صفحة واحدة)، وكذلك تمت معالجة مسألة الرق ضمن موضوع الهجرة الإجبارية مع إرجاعها إلى العالم العربي وإلى أوروبا بطريقة سنتناولها فيما بعد.

وتشغل هذه المواضيع الأربعة ثلثي مساحة المجموعة.

ب ـ المواضيع متوسطة الأهمية

إن المساحة التي تشغلها المواضيع التي اعتبرناها متوسطة الأهمية لا تتعدى ربع المساحة المخصصة للمجموعة، أي حوالى ٤٠ صفحة موزعة بالتساوي بين المواضيع الآتية: المدن في العالم العربي والنمو الحضري فيه (١١٫٥ صفحة في ٨ كتب)، الزراعة التقليدية والحديثة بري وبدون ري، المياه وندرتها (١٠ صفحات في ٩ كتب)، التنمية ونقص التنمية في هذه المنطقة من العالم، المساعدة التي تقدمها الدول البترولية إلى البلدان النامية، نقص التنمية في البلدان البترولية بالرغم من ثرائها وأساليب التنمية في هذه المنطقة (١٠ صفحات في ١٣ كتاباً). وحظيت الجزائر بمعالجة خاصة (١٧ صفحة في أربعة كتب).

ونجد كذلك مجموعة من المسائل التي ترتبط كلها بالجغرافيا السياسية ومناطق التوتر والتسليح والاستراتيجية في الشرق الأوسط وفي العالم الإسلامي، وتتم الاشارة إلى كل مسألة من هذه المسائل في مساحة لا تتعدى صفحة واحدة في الكتاب الواحد وهي تشغل في مجموعها ٨ صفحات موزعة في ٩ كتب.

إننا نلحظ منذ الآن أن هذه المواضيع متوسطة الأهمية من حيث عدد الصفحات إذ تشغل في مجموعها مساحة تعادل تقريباً المساحة المخصصة لموضوع الصحراء بمفرده (٤٠ صفحة: ٣٧ صفحة).

ج ــ المواضيع ذات الأهمية الصغرى

وهي على سبيل المثال التصنيع والوجود الفرنسي في العالم العربي والمبادلات ووضع المرأة، ولا يعطيها مؤلفو كتب المرحلة الثانوية، فيما يتعلق منها بالعالم العربي، إلا أهمية ضئيلة، بالرغم من أنهم يخصصون لها فصولاً طويلة في كتبهم، والإحالة إلى العالم العربي في هذه الفصول لا تتعدى ١٤ صفحة في كل كتب المجموعة. ويهتم المؤلفون بتناول المشاريع الكبرى في الصحراء أكثر من اهتمامهم بالتصنيع. وبالرغم من أن معظم البلدان العربية الساحلية تقع على الساحل الجنوبي والشرقي للبحر المتوسط إلا أن المؤلفين لا يشيرون إلا قليلاً الى سكان هذه السواحل في الفصول المخصصة لموضوع «الناس في المناطق المعتدلة» (صفحة واحدة في كتابين).

٢ ــ تحليل المواضيع الرئيسية المتعلقة بالعالم العربي

أ ــ الصحراء

الجانب الأكبر والأهم في الإشارات المتعلقة بالعالم العربي في كتب جغرافيا المرحلة الثانوية تخص المناطق الصحراوية لا المناطق المعتدلة. وهذه الإشارات لا تتعلق بالعالم العربي في مجموعه ولكنها تتعلق بمناطق متناثرة منه: مدن، بلدان، أماكن، وذلك دون أن يقيم النص أي ارتباط فيما بينها، بل ودون أن يحدد موقعها داخل هذا الكل الجغرافي. ما هي أسماء هذه الأماكن التي جعلتنا نعتبر أنها تقع في المناطق الصحراوية من العالم العربي؟ ما هي سمات هذه المناطق التي انصب عليها اهتمام المؤلفين أكثر من غيرها؟ هل يطغى موضوع الصحراء على كل المواضيع الأخرى (مثل المدن والزراعة... إلخ)؟

لقد سمحت لنا سلسلة من الإشارات والإحالات بأن نقرر أن الجانب الأكبر من النصوص المتعلقة بالصحراء تقع في داخل العالم العربي، بالرغم من أن كتب الجغرافيا في مجموعها لا تقيم هذه الصلة وتكتفي بتقديمها كجزء من موضوع حول الصحارى في العالم. ومن هذه الإشارات والدلالات:

ــ أسماء الأماكن التي تتخلل النصوص والتي يدل أغلبها على مناطق وبلدان ومدن وأنهار موجودة في العالم العربي مثل «المغرب» و«الشرق الأوسط» و«الصحراء» و«شبه الجزيرة العربية» و«وادي النيل» و«الهلال الخصيب» و«مصر» و«العراق» و«دجلة» و«الفرات».

ـ التفسيرات الواردة في الهامش المتعلقة ببعض المفردات اللغوية والتي توضح صراحة أن الأمر يتعلق «بأماكن عربية» مثل «أرج» و«رج» و«مغرب» و«غزوة» و«ساحل»... إلخ.

ـ الصور والخرائط المرفقة بالنص والتي يبدو منها أن الأماكن المشار إليها تقع في العالم العربي.

هذه الإشارات تمكن الطالب من تحديد موضوع الصحراء داخل إطار عربي ـ إسلامي ذي حدود غير واضحة على الإطلاق.

(١) ما هي المسائل التي يتم تدريسها تحت موضوع «المناطق الصحراوية»؟

يسعى النص إلى تأكيد خصائص هذه المناطق التي تميزها عن كل من المناطق المعتدلة والمناطق الاستوائية، إلا أنه عندما يتعرض للجغرافيا الإنسانية في المناطق الصحراوية يكون حديثه عنها في صيغة عامة غير محددة.

ينقسم النص انقساماً متساوياً تقريباً بين الجغرافيا الطبيعية للصحراء (التي تشمل المناظر والحياة النباتية والحيوانية والمناخ) والجغرافيا الإنسانية التي تتعرض باستفاضة لكل من حياة البادية وحياة الاستقرار في الواحات، ولا نلحظ هنا وجود ذلك الانبهار أمام البدو بصفة عامة والطوارق بصفة خاصة الذي يميز كتب قراءة المرحلة الابتدائية، فالنبرة هنا محايدة وعامة ووصفية، ولا نجد إلا وثيقة واحدة على هامش النص[٣] تمدح الصفات الأخلاقية والبدنية للبدو «السمو في حياة الحرمان والزهد والتقشف مما يسترعي انتباه الملاحظ الخارجي المنتمي إلى مجتمع مختلف يتميز بالوفرة، بل وبالتبذير أحياناً».

ولا يشير النص في هذا المجال إلى تنوع قبائل البدو في العالم العربي وإلى أهم أسمائها والأرض التي تنتقل فيها كل منها والتي تتركز فيها ولغتهم وثقافتهم ودينهم وعددهم. والجماعة الوحيدة التي يشير إليها النص من بين جماعات البدو ويبرزها ويصفها هي جماعة «الطوارق». وتعطي النصوص والخرائط والصور والوثائق المتعلقة بالطوارق انطباعاً غير صحيح بأن الطوارق هم جماعة البدو الوحيدة في المنطقة، بل وتوحي بوجود شبه ترادف بين الطوارق والبدو.

(٢) الصحراء تسود على جغرافيا العالم العربي

إن معظم الكتب التي تتناولها موضوع المناطق الصحراوية تخصص مكاناً هاماً للتأكيد على ظاهرة «انحسار الحياة في البادية» وأسبابها وآثارها[٤]. وبالرغم من هذا فهي لا تخصص أية مساحة للفلاحين وللحياة الريفية في هذه المناطق، ولا لسكان الحضر فيها بالنسبة إلى ما

---

(٣) انظر وثيقة «بدو الصحراء» في: ج ١١ (ب)، ص ٦٠ ـ ٧٠.

(٤) ج١٠ (ن)؛ ج ١١ (ب)، و ج ٩ (هـ).

تتمتع به من صفات خاصة، وتكتفي بالإشارة إليها في نطاق كل من الزراعة والنمو الحضري، ويوحي هذا الاختلال بأن البدو وإن كانوا في طريقهم إلى الزوال فهم ما زالوا يمثلون أهم الجماعات في هذه المناطق.

وتسيطر مادة الصحراء أيضاً على موضوعين آخرين هما الزراعة والمدن. فنجد أن خمسة نصوص من النصوص الثمانية المخصصة للزراعة في العالم العربي تتعلق بالزراعة المرويّة في الواحات وبمشاريع الزراعة الحديثة، مثل الزراعات الدائرية في الصحراء التي تُروى من المياه الجوفية (ليبيا: مشروع الصغير) أو بتحلية مياه البحر كما في قطر. أما أساليب الزراعة الأخرى ــ مثل الزراعة في المناطق الساحلية على شواطىء البحر المتوسط والزراعة التي تعتمد على مياه الأنهار ــ فلا يتناولها إلا عدد محدود من النصوص، بالرغم من أنها تمثل أساليب الزراعة السائدة في هذه المنطقة.

ويبدو تفضيل مادة الصحراء واضحاً أيضاً في النصوص التي تتناول المدن في المنطقة. فمن بين سبعة عناوين فرعية تتعلق بها نجد ثلاثة مخصصة لموضوع «المدن في الصحراء، قديمها وحديثها»[٥] وعنوانين[٦] عن المدن بصفة عامة «المدن القديمة في الشرق الأدنى وفي مصر» و«مدن شمال افريقيا» دون تحديد موقعها على الساحل أو في الداخل، وعنوانين عن القاهرة[٧].

ب ــ البترول: تركيز على الأسعار وخوف من التبعية

البترول ــ وهو منتج صحراوي ــ يحتل المرتبة الثانية من حيث الأهمية، فهذا الموضوع يشغل خمس (١٨ بالمئة) المجموعة، وإذا كان غير موجود في جميع الكتب فهو يظهر في أكثر من نصفها (٢٣/١٢)، ونجده في جميع الفصول الدراسية من السادسة حتى السنة النهائية.

وتناول الكتب الفرنسية لموضوع البترول أمر طبيعي من وجهة نظر المستهلكين الفرنسيين والأوروبيين، فإن حاجة أوروبا إلى هذا المصدر للطاقة تتصاعد. ولكن نظراً لوجوده في مناطق كائنة في العالم العربي فإن الكتب تتناوله من زاوية العلاقة التي تقوم بين أوروبا وفرنسا من ناحية والبلدان العربية المنتجة من ناحية أخرى.

كيف تبدو هذه العلاقة، وما هي صورة البلدان العربية المنتجة للبترول من خلالها، وهل تسهم هذه الصورة في إبراز القوالب المعادية للعرب أو أنها على العكس تخفف من حدتها؟

من الممكن أن نلاحظ بداءة أن خطاب الكتب المدرسية حول موضوع البترول ــ وإن تميز بشدة العناية وبالتحيز إلى جانب المستهلكين ــ يخلو من الحماس ومن القوالب والأفكار المسبقة غير المواتية للبلدان المنتجة.

---

(٥) ج ٩ (هـ)؛ ج ١٠ (ن)، و ج ١١ (ب).
(٦) ج ١٤ (ن)، و ج ٢٤ (ن).
(٧) ج ١٥ (بل)، و ج ٢٥ (ب).

يبدو من التحليل الموضوعي لمجموعة النصوص التي تتناول موضوع البترول أنها تركز على السوق: الاستهلاك والأسعار وعبء الأسعار، كما تركز على اقتصاديات البلدان المستهلكة والعوائد التي تحققها البلدان المنتجة وتبعية أوروبا وسياسة منظمة الأوبك. وبترتيب هذه المواضيع ترتيباً تنازلياً تبعاً لعدد ما تشغله من وحدات النصوص (كما يبدو من الجدول رقم ٨ ـ ٢) يتضح أن كل ما يتعلق باستخراج البترول واستخداماته ومستخرجاته والبدائل المتاحة له لا يشغل إلا مكاناً متواضعاً (من ٤ إلى ٨ وحدات) مما لا يقاس بما تشغله المواضيع المتعلقة بتسويق هذا المنتج (٣٦ وحدة). ونجد أن المواضيع التي تهم البلدان المنتجة والبلدان العربية مثل تصنيع الدول البترولية وكيفية استثمار عائدات البترول في الخارج ومدى مساهمة العائدات البترولية في تنمية البلدان البترولية وفي تنمية بلدان العالم الثالث ومدى ارتباط هذا المصدر للطاقة بالتقلبات السياسية، فهذه كلها لا تلقى إلا أقل درجة من الاهتمام ولا تتعدى كتاباً واحداً.

ويدفعنا هذا إلى التساؤل عن مدى الحياد الذي تظهره الكتب عند تحليلها لسوق البترول، هل هي محايدة حقاً عند تعرضها لتحليل وضع كل من طرفي هذه السوق ـ المنتجين والمستهلكين ـ أم يغلب عليها التحيز للمستهلكين؟

الجدول رقم (٨ ــ ٢)

ترتيب المواضيع المتعلقة بالبترول تبعاً لأهميتها

الموضوع	عدد الوحدات
سوق/ تجارة/ سعر	٣٦
إنتاج/ استخراج	٨
نقل/ طرق	٦
استخدامات	٤
احتكار	٤
بدائل	٤
تبعية	٣
تكرير/ تصنيع	٣
تصنيع البلدان البترولية	١
استثمار عوائد البترول	١

إنه لأمر طبيعي أن يتناول أحد الكتب الدفاع عن مصالح المستهلكين الأوروبيين أو الفرنسيين. ولكن في رأينا أنه إذا كانت كل الكتب تعمد إلى إبراز دور الأوبك في سياسة الأسعار وفي مستويات الإنتاج فإنها لا تبين بما فيه الكفاية الاحتكار الذي تمارسه الشركات البترولية ـ ومعظمها أمريكي ـ التي تقوم بأعمال التنقيب والإنتاج والبيع. فجميع الكتب تتناول بإفاضة دور الأوبك والبلدان المنتجة في العالم العربي، ولكننا لا نجد سوى ثلاثة كتب فقط

تخصص بعض الفقرات لاحتكار الشركات الأجنبية. وقليل منها يقيم مقارنة بين الارتفاع الذي طرأ على أسعار البترول وارتفاع المنتجات الصناعية الغربية التي تضطر الدول البترولية ــ بسبب تأخر الصناعة فيها ــ إلى شرائها من عملائها.

إن مؤلفي هذه الكتب يبدون قلقهم ــ وهم في هذا محقون ــ من آثار ارتفاع أسعار الطاقة على البلدان النامية، مؤكدين أن خطورة هذه الآثار على تلك البلدان أشد وقعاً منها على الدول المتقدمة. ولكن المؤسف أن هؤلاء المؤلفين لا يبدون قلقاً كافياً من نتائج ارتفاع أسعار السلع التي تبيعها البلدان الصناعية المتقدمة للبلدان المتخلفة، مع ركود أسعار المنتجات الزراعية والمواد الأولية غير البترولية في العالم الثالث، بل وتراجعها أحياناً.

نجد ناشراً واحداً فقط(٨) ينجح، في الكتب الثلاثة الصادرة عنه للمرحلة الثانوية، في أن يتخذ موقفاً أقل تحيزاً ويبرز موضوع الأرباح التي تحققها أطراف أخرى أقل ظهوراً من البلدان المنتجة، مثل أرباح الشركات الاحتكارية الغربية، ومعظمها أمريكية، كما يبرز الضرائب التي تحصلها الدول المستوردة:

> «إن دول الأوبيك ليست وحدها التي تتدخل في تحديد أسعار الوقود، فيوجد بين البلدان المنتجة والبلدان المستهلكة وسطاء عديدون يتحكمون في العمليات: فتوجد الشركات البترولية (كشركة شل على سبيل المثال) التي تحقق أرباحاً هائلة من بيع المنتجات البترولية» «وأخيراً توجد الدولة المستوردة التي تحصل ضرائب تتفاوت من دولة إلى أخرى على ثمن الوقود. وتمثل هذه الضريبة في فرنسا ٦٠ بالمئة من ثمن اللتر في محطة البيع». «والحقيقة أن ثمن الوقود يساوي ربح البلد المنتج مضافاً إليه ربح كل من الشركات البترولية والدولة المستوردة».

ومن حقنا أن نأسف لأن الكتب الأخرى لا تعمد بالطريقة نفسها إلى تحديد نصيب البلدان المنتجة (ومن ضمنها الدول العربية) في تحديد الأرباح البترولية، وتزداد أهمية هذا التحديد بقدر ما تساهم في تصحيح الصورة المعادية للعرب التي تحرص بعض الصحف على تأكيدها في كل مرة ترتفع فيها أسعار البترول الخام، مما يضع المستهلك الغربي أو الفرنسي في مواجهة مباشرة مع البلدان المنتجة التي تقتصر في معظم الأحيان على المجموعة العربية. ويهمنا في هذا الخصوص أن نشير هنا إلى مقال لصحيفة «المولد» الفرنسية نُشر في أحد كتب التاريخ بالمرحلة الثانوية، ويوجه هذا المقال اتهاماً إلى البلدان العربية المنتجة للبترول بأنها كانت هي «المنتصر الحقيقي في حرب كيبور» عام ١٩٧٣، وأنها «السبب المباشر للأزمة الاقتصادية العالمية»، وجاء في هذا المقال: «لقد كان الناتج الأساسي «لحرب كيبور» أنها دفعت منتجي البترول على

---

(٨) ج ١٤ (ن)، ص ٩٣؛ ج ٢٤ (ن)، ص ١٩٤، و ج ٣٠ (ن)، ص ٢٨٦ ــ ٢٨٧.

ساحل الخليج الفارسي إلى زيادة ثمن «الذهب الأسود» إلى أربعة أضعاف في غضون ثلاثة أشهر. ويمثل هذا القرار السبب المباشر للأزمة الاقتصادية المزمنة التي خضع لها العالم منذ عام ١٩٧٣ (مستند ٤٢)»(٩).

ج ـ الهجرة: العمال المهاجرون والأجانب

تعالج كتب الجغرافيا والتربية المدنية للمرحلة الثانوية مسألة «العمال المهاجرين والأجانب» في فرنسا وفي أوروبا تحت موضوع أعم عن «الهجرة» في عالم اليوم.

ولقد سمحت لنا كل من العناوين الفرعية للفصول وعناوين الفقرات بتحديد أسلوب تناول هذا الموضوع في الـ ١٤ كتاباً التي تتضمنها المجموعة، وكل كتاب قد خصص له مساحة تتفاوت بين نصف صفحة وصفحتين. ويمكننا أن نقسم خطاب هذه الكتب عن العمال المهاجرين إلى ثلاثة أنماط لا يتّسم أي منها بالسلبية:

ـ الخطاب الأقصر يتميّز بأنه أكثر حياداً وغير متحيز، ويكتفي بأن ينظر إلى المسألة من خلال موضوع أعم وأشمل هو الهجرات العالمية الكبرى، ويخصص له بضعة سطور وجداول لا يبين منها إلا عدد السكان الأجانب ونسبتهم إلى السكان الوطنيين ومعدل تزايدهم. ويتحاشى هذا الخطاب كافة المشاكل التي تطرحها الهجرة (ج ٢٠ هاشيت ص ٢٠٦، ج ٢٣ هاشيت ص ١٥٩، ج ٢٥ بورداس ص ١١٢). ويمكن القول إن هذه الكتب تتناول الموضوع ولكن لا تعالجه.

ـ وتوجد كتب أخرى تتناول الموضوع بالتركيز على المشاكل التي تسببها الهجرة في البلدان المضيفة: «صعوبة استيعاب السكان الأجانب وخاصة المسلمين منهم»، وضرورة إيجاد حلول للمشاكل منها «التجنس ووضع حد للهجرة الخفية» (ج ٢٠ وج٢٦ هاشيت)(١٠).

ـ مجموعة أخرى من الكتب(١١) ـ وهي أكثرها عدداً ـ تتبنى خطاباً حول موضوع العمال المهاجرين يتميز بالإفاضة والتفصيل، وترمي الحجج التي يستند إليها إلى دحض الأحكام المسبقة التي تسيء إلى المهاجرين، وإلى تقديم صورة عن وضعهم في فرنسا أكثر اتفاقاً مع مقتضيات العدالة، وإلى اقتراح الحلول الإيجابية للمشاكل التي تسببها الهجرة. ونقدم في الجدول رقم (٨ ـ ٣) الأحكام المسبقة التي تثيرها الهجرة والحجج التي تقدمها هذه الكتب دحضاً لها:

---

(٩) ج ٣٠ (هـ)، للسنة النهائية، ص ١٤٣. ومن المؤسف أن يعمد كتاب للسنة النهائية إلى الاستناد إلى مقال صحفي تم نشره على الهامش، وكتبه شخص غير متخصص في اقتصاديات البترول، وذلك لتقديم مثل هذه النتائج الجزئية.

(١٠) ونجد هذين النمطين معاً خاصة عند الناشر نفسه، هاشيت.

(١١) ج ١٣ (ب)، ص ١٤ ـ ١٥؛ ج ١٦ (بـل)، ص ١٧٢ ـ ١٧٣؛ ج ١٨ (ن)، ص ٢٢٠ ـ ٢٢١؛ ج ٢٤ (ن)، ص ١٤٤، و ج ٢٧ (ب)، ص ٣٦ ـ ٣٧.

الجدول رقم (٨ ـ ٣)
الأحكام المسبقة حول الهجرة ونقدها من قبل مؤلفي الكتب

الأحكام المسبقة الشائعة حول الهجرة	الحجج الرافضة لها كما جاءت في الكتب
المهاجرون يزاحمون العمال الفرنسيين في أماكن العمل ويساهمون في البطالة.	«هجرة العمال ليست هي التي تسبب البطالة» (ج ٢٤ ناتان ص ١٤٤). ـ «إنهم يشغلون الوظائف التي يرفضها الفرنسيون ويحصلون على أقل الأجور» (ج ٢٧ بورداس ص ٣٦). ـ «لولا المهاجرون لكان عدد العاطلين أكبر» (ج ٢٤ ناتان).
المهاجرون يستفيدون من اقتصادنا أكثر مما تستفيد منهم بلادنا: إنهم يمثلون عبئاً على البلد المضيف.	ـ «إنهم يأتون إلينا في مقتبل أعمارهم، ولا يكلفون كثيراً من حيث الأمراض والمعاشات والمكافآت» (ج ١٦ بيلان). ـ «إذا كانت بلدانهم الأصلية تستفيد من تحويلاتهم، فإن البلدان التي تستقبلهم تستفيد أكثر: تكلفة تكوين ضئيلة، نسبة مواليد عالية، أجور ضئيلة، سهولة حركة أكبر مما لدى العمال الفرنسيين» (ج ١٦ بيلان ص ١٧٢ ـ ١٧٣). ـ «الأقساط الاجتماعية التي يدفعونها أكبر من الخدمات التي يتلقونها». ـ «لولاهم لكان النمو الاقتصادي لكثير من البلدان المتطورة أقل» (ج ٢٤ ناتان ص ١٤٤). ـ «إن المحصلة الاقتصادية لهذا الوجود إيجابية لأقصى درجة» (ج ٢٧ بورداس ص ٣٧).

ـ وتدين الكتب ظروف الحياة التي يقاسي منها المهاجرون، كما تدين العنصرية التي هم ضحايا لها:

«إن فرنسا تخصص للأيدي العاملة الأجنبية الأحياء الفقيرة في مدننا» (ج ٢٧ بورداس ص ٣٧).

«إن أوضاع سكنهم مؤسفة» «إنهم يعانون أكثر وأكثر من العدوان العنصري ضدهم» (ج ١٨ ناتان ص ٢٢٠).

ـ والحلول التي تقترحها هذه الكتب تتلخص في وقف الهجرة الخفية ومنح الجنسية

لأكبر عدد من المهاجرين. ولا تقترح هذه الكتب المؤيدة للهجرة إعادة المهاجرين إلى بلدانهم كما تفعل الأوساط المعادية للهجرة. ومع هذا فإننا نجد أن أحد الكتب يشير إلى هذا الحل بطريقة غير مباشرة عندما يقترح «تحسين ظروف العمل والأجور في الأعمال الشاقة حتى يمكن أن تجتذب إليها الفرنسيين ولا تعود هناك حاجة إلى العمال المهاجرين»[١٢].

«الصعوبات التي تحول دون الاستيعاب: صعوبات دينية، واختلافات ثقافية» (ج ٢٦ هاشيت).

«الحل: منح الجنسية لعدد أكبر، والحد من الهجرة الخفية» (ج ٢٦ هاشيت).

«من أجل وضع سياسة للهجرة: ضرورة تنظيم دخولهم، وفرض ظروف عمل وحياة أحسن، وتكوين مهني ذو مستوى أرفع» (ج ١٦ بيلان ص ١٧٣)

د ــ المدن الإسلامية والنمو الحضري

تناولت ستة كتب[١٣] موضوع المدن في الوطن العربي من خلال تناولها لموضوعات أعم في فصول مخصصة لموضوعات مثل «الناس في المناطق المعتدلة» و«في المناطق الصحراوية الحارة» و«الناس في العالم الثالث» و«نماذج من مختلف أنواع المدن».

نلاحظ أولاً أن المفردتين «مدن» و«عربية» لا تذكران معاً. فالمدن إما أن تكون «إسلامية» أو «في الشرق الأوسط» أو «في الشرق الأدنى» أو «في شمال افريقيا» أو «مدن صحراوية»، ولكن الكتب لا تذكر أبدا أنها عربية، وهذا التباعد بين «العربية» و«المدن» لازمة تشترك فيها كل كتب الجغرافيا، وهي تذكرنا بعدم التوافق الذي سبق أن أشرنا إليه بين مفردتي «عربية» و«حضارة» في كتب تاريخ المرحلة الثانوية (يراجع الفصل الرابع).

ويبرز كتاب واحد الطابع الفريد للمدينة «الإسلامية» (ج ٢٤ ناتان)، فيخصص هذا الكتاب ملفاً كاملاً يقارن فيه بين المدن النابعة عن مختلف الاتجاهات الثقافية ومن بينها «المدينة في شمال افريقيا». وهذا الكتاب هو الوحيد بين الكتب الستة الأخرى الذي يبرز ما تتمتع به المدينة العربية من مميزات: «السوق» و«المدينة القديمة» و«القصبة» و«الجامع» و«المدرسة القرآنية» وغيرها. وهو يذكر بالرغم من العجلة التي تشوب الموضوع «ان «المدينة القديمة» تميز الطابع الخاص لحضارة العالم العربي».

ومما يلفت نظر الكاتب «قدم الظاهرة الحضرية في هذه المنطقة من العالم»، فيشير إلى «أقدم المدن» وإلى «ما تتمتع به المدن الإسلامية القديمة من جمال» مما يعبّر عن «ثراء التقاليد الحضرية» كما يشير إلى مختلف المدن الصحراوية قديمها وحديثها.

---

(١٢) ج ٢٤ (ن)، ص ١٤٤.

(١٣) ج ٩ (هـ)؛ ج ١٠ (ن)، ج ١١ (ب)؛ ج ١٤ (ن)؛ ج ٢٤ (ن)، و ج ٣١ (ك).

ويأخذ النص طابعاً وصفياً وهو يتعرض بإعجاب للمدن الحديثة التي أقيمت في الصحراء في البلدان البترولية من العالم العربي، فيبرز كثير من النصوص «وسائل الراحة الحديثة» و«الأجواء المكيفة» في هذه المدن و«اتساعها بسرعة مذهلة» وما طرأ على هذه الصحارى من «تغيرات مثيرة». ولا يشير أي كتاب إلى المشاكل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية في هذه المدن المصطنعة. يبدو أن «الثراء البترولي» و«الحداثة» و«تكييف الأجواء» و«سرعة نموها» قد غطت على ما تعانيه من نقائص.

وتتغير هذه النبرة ذات الطابع الوصفي المحايد وتصبح منذرة عندما تتعرض الكتب لموضوع «الزيادة السكانية في العالم الثالث» و«النمو الحضري» بصفة خاصة. فعندما تشير إلى «النمو السكاني» نرى أن الصياغات البلاغية تعبّر عن صورة مقلقة للوضع السكاني في هذه المنطقة:

«الخطر السكاني» (عنوان في ج٣١ كولان ص ٢٧٢).

«انفجار لا مثيل له» (عنوان آخر في ج ٣١ كولان).

وكذلك أيضاً عند الإشارة إلى «النمو الحضري»:

«انفجار المدن الإسلامية»(ج ٩. هاشيت ص ٢٠٢).

«نمو مذهل» (ج ٩ هاشيت ص ٢١٨).

«نمو حضري لا يمكن التحكم فيه» (ج٣١ ص ٢٧٧).

«المدن تفقد السيطرة» (ج٣١).

وترجع الكتب أسباب الزيادة العامة في عدد السكان إلى العوامل الصحية وتحسنها التي أدت إلى انخفاض معدل الوفيات، كما ترجعها أيضاً إلى عوامل ثقافية خاصة بالإسلام: «التأثير الإسلامي في زيادة السكان ومعارضة الإسلام لتحديد النسل» و«السيطرة التقليدية للرجال» و«القوة السياسية رهن بعدد الأطفال». ولا تشير الكتب إلى أسباب أكثر عمقاً تتعلق بالبنية الاجتماعية وبالعوامل الاقتصادية.

والكتب إذ أشارت إلى زيادة السكان في الحضر وإلى أهم نتائجها وهي: مدن الصفيح والبطالة وإنهاك البناء التحتي، إلا أنها لا تحلل مختلف الأسباب المؤدية إلى ذلك. وهي لا تشير إلا إلى سبب واحد هو «البؤس في الريف الذي يؤدّي إلى هجرة ريفية واسعة»، وهي بالتالي لا تعنى بأسباب أخرى عميقة مثل أسلوب الإنتاج الزراعي ونقص النمو والتبعية الاقتصادية للخارج والتركة الاستعمارية ونظام زراعة المحصول الواحد.

هـ ــ الزراعة والري والمياه في الوطن العربي

يغيب عن الكتب التناول المخصص للعالم العربي أو لأحد البلدان العربية في مجال الزراعة، لذلك فقد قمنا بتجميع الإشارات والأمثلة والوثائق المتعلقة ببعض سمات الزراعة والري والتي تقع جغرافياً في المنطقة العربية، وهذه الإشارات والأمثلة والوثائق جاءت متفرقة في عدة فصول مخصصة لـ «المناطق المعتدلة» و«المنطقة الصحراوية» و«الزراعة في بلدان العالم الثالث».

هنا أيضاً نلحظ وجود اتجاه للاهتمام بما هو أقل أهمية وحرص على ما هو ملفت للنظر:

ـ فنرى أن النصوص التي تعالج الزراعة والري وأسلوب الحياة التقليدية في واحات المناطق الصحراوية العربية تزيد بكثير عن تلك التي تعالج الزراعة التقليدية في المناطق الريفية العربية التي تمثل القطاع الأهم الذي لا زال سائداً في معظم البلدان العربية الزراعية. ويمكننا تقدير مدى هذا الاختلال بمقارنة عدد العناوين والصفحات المخصصة لكل من المجالين:

الزراعة التقليدية في الواحات الصحراوية العربية:

ـ وصف الزراعة بالري في الواحات:
ج ٩ هاشيت «المستقرون في الواحات» ص ٢١٤.
ج ١٠ ناتان «الحياة في الواحة» ص ٧٥.
ج ١١ بورداس «المعجزة في الواحات: المياه والزراعة والري والسكن» ص ٦٤ ــ ٦٥.

ـ زراعة نهرية قدمتها الكتب على أنها زراعة في الواحات:
ج ٩ هاشيت: «الزراعة على ضفاف النيل ودجلة والفرات» ص ٢١٤.
ج ١٠ ناتان: «النيل وحوضه: أكبر واحة في العالم» ص ٨٠ ــ ٨١.
ج ١١ بورداس: «الزراعات في أودية النيل والفرات، واحات طويلة» ص ٦٤.

الزراعة التقليدية في المناطق الريفية العربية

ـ ج ١٢ بيلان: «زراعات المواد الغذائية في شمال افريقيا» ص ٦٨: ثلاث صور حول التقنيات القديمة المتوارثة في بعض البلدان العربية بمنطقة البحر المتوسط:
«الحصاد بالمنجل في لبنان»
«استخلاص القمح بالدرّاسة في مصر»

ــ وفيما يتعلق بالزراعة الحديثة في الصحراء، فبالرغم من أن المشروعات التي تتميز بمستوى من التقنية العالية في الصحراء العربية محدودة نرى أن الكتب تخصص لها، نصاً وصوراً، مساحة تعادل المساحة التي تخصصها للزراعة الكثيفة الحديثة في المناطق الريفية من العالم العربي. والسبب الأساسي في هذا يرجع إلى أن هذه المشروعات الزراعية في الصحراء تستلزم تقنيات باهظة الثمن لا تستطيع تقديمها إلا الشركات الغربية ولا تستطيع تمويلها وتحمل نفقاتها إلا البلدان العربية البترولية:

الزراعات الحديثة في الصحارى العربية	الزراعات الحديثة في ريف العالم العربي
تقنيات باهظة التكلفة: ١ ـ تحلية مياه البحر في البلدان البترولية: ج٩ هاشيت ص ٢١٦: بلدان الخليج. ج٢٠ هاشيت ص ١٣٢: غزو الأراضي الجديدة في قطر. ٢ ـ الزراعة الدائرية في الصحراء الليبية: ج ١١ بورداس ص ٦٩، ج ٢٩ بورداس ص ٢٢٤: التكلفة الباهظة.	١ ـ الزراعات التجارية في السهول: ١٢ بيلان: حاصلات رائعة في شمال إفريقيا وإسرائيل ومصر ص ٦٨ (الخضراوات والقطن. ج ٢٤ ناتان: «الزراعات التصديرية المستوردة من الخارج تحل محل الزراعات الغذائية بتأثير التجارة الاستعمارية، وإفقار أهل الريف. (مثال: المغرب والجزائر)» ص ١٥٥ ٢ ـ السدود والزراعات المروية: ج ٩ هاشيت ص ٢١٦ وكذلك ج ١٠ ناتان ص ٨١ وكذلك ج ٣١ كولان ص ٢٩٣: ● أساليب الزراعة (العراق ومصر). ● المنشآت الحالية في حوض النيل: الآثار المدمّرة لسد أسوان.

ـ وباستثناء بعض الإشارات السريعة إلى الإصلاح الزراعي في بعض البلدان العربية (في مصر ج ٢٠ هاشيت ص ٣٠) وفي العالم الثالث بصفة عامة (ج ٢٤ ناتان ص ١٥٦) والمشاكل التي تثيرها حالياً هجرة الشبان الريفيين، إلى حياة المدن التي تجذبهم (ج ٢٩ بورداس ص ٢١٢، الصناعة والهجرة الريفية إلى المدن في الجزائر)، فإن الكتب قد تجاهلت تماماً المواضيع المتعلقة بأساليب الاستثمار الزراعي التي أدخلتها الدولة حديثاً في كثير من البلدان العربية (سوريا والعراق ومصر والجزائر)، كما تجاهلت أيضاً المواضيع المتعلقة بالقطاعات التعاونية أو المسيرة ذاتياً وبإعادة توزيع الملكيات الزراعية وتأثيرها في التغيرات العميقة للريف وفي الهجرة الريفية إلى المدن.

صحيح إن كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية لا تتعرض للمسألة الزراعية في العالم العربي بصفتها تلك، ومع هذا فالملاحظ من خلال الأمثلة ومن مختلف السمات الجزئية التي قدمها المؤلفون عن الزراعة في العالم العربي، أن المؤلفين لم يهتموا إلا بالمواضيع الهامشية التقليدية وبالمسائل ذات الطابع الاستعراضي وبالتقنيات المتقدمة، وهي تقع بمعظمها في الصحراء وقد حظيت باهتمام أكبر مما حظيت به الزراعة التقليدية والحديثة السائدة بالفعل في عالم الريف العربي.

ولقد اتضح لنا على ضوء التحليل الموضوعي للنصوص المتعلقة بالعالم العربي في كتب الجغرافيا والتربية المدنية للمرحلة الثانوية، غياب عدة مواضيع تعبر عن سمات هامة في العالم العربي حالياً. وهذه السمات تتعلق بصفة خاصة بالتغيرات البنيوية العميقة في المجتمع التقليدي. كما أن الكتب لا تشير إلى التكوينات الاجتماعية المميزة لهذه المنطقة مثل التكوينات الجماعية

والأسرية والقبلية، وهي لا تشير إلى التغييرات الهامة التي طرأت على عالم الريف نتيجة لإدخال أساليب الاستغلال الحديثة ونتيجة للإصلاح الزراعي وللهجرة من الريف إلى المدينة. إن الانطباع الذي يخرج به المرء بعد قراءة هذه النصوص حول العالم العربي هو إهمال الكتب للجغرافيا الإنسانية المتعلقة بهذه المنطقة، ومبالغاتها التي تصل إلى حد التشويه عند التركيز على سمات في طريقها إلى الاختفاء، هي سمات الحياة في البادية، واهتمامها المبالغ فيه بالتقنيات المتقدمة أكثر من اهتمامها بالناس وبالمجتمع، وسيطرة المواضيع التي تتعلق بالجغرافيا الطبيعية والمعدنية المتمحورة حول الصحراء ومواردها.

ثانياً: التحليل المفرداتي: «العرب» و«المسلمون»

إن التناول الموضوعي لنصوص المجموعة المتعلقة بالعرب في كتب الجغرافيا قد سمح لنا باستخلاص صورة شاملة لتوزيع المواضيع المتعلقة بالعالم العربي ولاختيارات المؤلفين وللسمات التي كانت محل اهتمام أكثر من غيرها. وسيتيح لنا التناول المفرداتي الأكثر عمقاً أن نكتشف عن قرب أكبر حقيقة الخطاب المدرسي الذي يهتم بجغرافيا هذا الجزء من العالم. وسيهتم هذا التناول بكل من بالمفردات ذات المدلول «العربي» و«الإسلامي».

لقد قمنا أولاً بتحديد هذه المفردات، ثم عمدنا إلى تصنيفها تبعاً لنوعها ولمدى ورودها. والمقصود بمدى الورود هو تحديد عدد الكتب التي ظهرت فيها كل مفردة وليس المقصود هو عدد مرات ترددها في مختلف النصوص. ولم ندرج بين المفردات مختلف أسماء البلدان العربية بالرغم من أنها كثيرة الورود في مختلف النصوص في المجموعة المتعلقة بالعالم العربي. فلقد اتضح من السياق أن استخدامها كان يقصد منه في غالب الأحيان مجرد الإشارة إلى اسم مكان، وأنها بالتالي لا تمثل أسماء لفاعلين ذوي أهمية تستحق تحليلها[١٤].

ويعطي البيان التالي فكرة عن المفردات التي تم استخراجها من النصوص، وعن توزيعها تبعاً لنوعها ولمدى ورودها:

بيان بالمفردات المستخلصة من النصوص مصنفة تبعاً لنوعها ولعدد مرات ورودها في الكتب. العدد الكلي للكتب ثلاثة وعشرون كتاباً:

أسماء الشعوب (٩): «المغاربة» ـ ثلاثة كتب.

«الجزائريون» ـ كتابان.

(١٤) مثال: ج ٢٩ (ب)، ص ٢٧١: بيان البلدان البترولية: «البلدان العربية في الخليج وفنزويلا... الخ،» وكذلك ج ٢٣ (هـ)، ص ١٧٣: «البلدان العربية المنتجة للبترول» (خريطة)، وكذلك ج ٣١ (ك)، ص ٢٧١: «البلدان العربية الخليجية»، وكذلك ج ٢٨ (هـ)، ص ٢٧٧: «البلدان العربية أعضاء الأوبيك».

«التونسيون» ــ كتاب واحد.

«المصريون» ــ كتاب واحد.

«الليبيون» ــ كتاب واحد.

«السعوديون» ــ كتاب واحد.

«الفلسطينيون» ــ كتاب واحد.

«سكان شمال أفريقيا» ــ كتاب واحد.

جماعات لها دين واحد (١١):

«الإسلام» ــ ستة كتب.

«المسلمون» ــ خمسة كتب.

جماعات عرقية (١٤):

«العرب» ــ سبعة كتب.

«الطوارق» ــ أربعة كتب.

«المور» ــ كتاب واحد.

«القَبَليّون» ــ كتاب واحد.

«البربر» ــ كتاب واحد.

قبائل: لا يوجد.

لغات: (٤)

«العربية» ــ ثلاثة كتب.

«لغة البربر» ــ كتاب واحد.

أقاليم: (٢٢)

«المغرب» ــ ستة كتب.

«الشرق الأوسط» ــ أربعة كتب.

«العالم الإسلامي» ــ أربعة كتب.

«وادي النيل» ــ كتابان.

«الصحراء» ــ كتابان.

«العالم العربي» ــ كتابان.

«المشرق» ــ كتاب واحد.

«شمال افريقيا» ــ كتاب واحد.

أنواع أخرى.

«البلدان العربية والدول العربية» ــ ستة كتب.

«العمال المهاجرون» ــ ثلاثة كتب.

«البلدان الإسلامية».

١ ــ الطابع العام للمفردات العربية والإسلامية

نلاحظ أولاً قلّة المفردات ذات المدلول العربي الإسلامي وعدم تنوعها في كتب جغرافيا المرحلة الثانوية، هذا بالرغم من أن عدد الصفحات المتعلقة بالموضوع يبلغ ١٥٤ صفحة موزعة على ٢٣ كتاباً.

نجد أن المفردتين «العرب» ذات المدلول العرقي، و«المسلمين» ذات المدلول الديني، هما الأكثر وروداً في الكتب، ومع ذلك فإن المفردة الأولى «العرب» لا تظهر إلا في سبعة كتب، والثانية «المسلمين» لا تظهر إلا في خمسة كتب فقط. وكذلك نجد في معظم الحالات أن السياق الذي تظهران فيه في كل مرة محدود للغاية ولا يتعدى سطوراً قليلة أو فقرة واحدة. لهذا فلقد رأينا عدم جدوى تحديد عدد مرات تكرار كل مفردة منهما داخل كل كتاب على حدة.

ونجد أيضاً أن المفردات ذات الطابع الجغرافي المكاني أو الإقليمي أو متعدد الأقاليم مثل «العالم العربي» و«العالم الإسلامي» أكثر ندرة في استخدامها. فمفردة «العالم العربي» لا تظهر إلا في كتابين ومفردة «العالم الإسلامي» لا تظهر إلا في أربعة كتب.

قد يتبادر إلى الذهن أن المفردات ذات الطابع الجغرافي الأضيق مثل أسماء الشعوب العربية المختلفة ــ «الجزائريين» و«المصريين» و«السودانيين» وغيرهم ــ أو أسماء الأقاليم العربية الجزئية مثل «المغرب» و«الشرق الأوسط» و«وادي النيل» كانت أسعد حظاً وأنها حظيت بأولوية الاستخدام. إلا أن الحقيقة غير ذلك، بل بالعكس، فبالرغم مما تتميز به هذه الأسماء من تنوع أكبر إلا أن استخدامها في الكتب كان أكثر ندرة وأكثر تحديداً من المفردات التي سبقت الاشارة إليها. من الممكن أن نتساءل إذن عمّ وعمّن تتعرض له ١٥٤ صفحة تتشكل منها مجموعة النصوص التي تتناول هذه المنطقة؟

إن الاستخدام السائد ينصب على أسماء البلدان العربية المتفرقة التي يشار إلى كل منها باسم العلم الخاص بها مثل «مصر» و«الجزائر» و«الجزيرة العربية» وغيرها وهي أسماء أماكن جغرافية محددة غير حية.

ولقد عمدنا إلى إجراء تحليل تفصيلي للسياق وللحقل الدلالي للمفردات ذات البعد

الإقليمي أو متعددة الأقاليم: «العرب» و«المسلمون» من ناحية، و«العالم العربي» و«العالم الإسلامي من ناحية أخرى[١٥]، وذلك من أجل تحديد تصوّر الخطاب الجغرافي في الكتب المدرسية الفرنسية للكيانات الجغرافية المجاورة لأوروبا والتي ترتبط حالياً مع فرنسا بعلاقات هامة لا يمكن إهمالها.

٢ ــ «العرب» و«المسلمون»

أ ــ «العرب»

إن مفردة «العرب» لا تظهر إلا في ثلث عدد كتب الجغرافيا، ونطاق استخداماتها محدود ونادراً ما يتخطى فقرة أو فقرتين. وبتحليل الحقل الدلالي لهذه المفردة اتضح أنها ترد في سياق له طابع سلبي سائد يعبر عن معنى العدوان والمجابهة. ونجد أن الفعل الوحيد الذي يحظى بالتقدير من الناحية التاريخية منسوب إلى «بدو الجزيرة العربية» وليس إلى العرب بصفة عامة سواء أكانوا من الحضر أو من البادية. «لقد لعب البدو دوراً تاريخياً هاماً إذ نشروا الإسلام من الجزيرة العربية بدءاً من القرن السابع»[١٦].

إن الفاعل «العرب» يبدو من خلال نصوص هذه الكتب ــ في الماضي كما في الحاضر ــ صانع «حرب» و«غازياً» و«نذيراً بخطر» لا يعرف طريقاً للفعل إلا من خلال اللجوء إلى السلاح.

«في الجزائر كثيراً ما اختلط العرب من خلفاء الغزاة المسلمين بالبربر»[١٧].

«لقد اجتاح العرب إسبانيا وحاصروا بيزنطة **وهزموا** الصينيين في طلاس»[١٨].

«لقد ترتب على **التوسع** العربي خلال القرن السابع بعد الميلاد انطلاق الإسلام في الفتوحات»[١٩].

«**اجتاح** العرب إسبانيا **وهددوا** بلاد الغال»[٢٠].

---

(١٥) إن ندرة استخدام المفردتين «عرب» و«مسلمون» يمكن أن تكون مفهومة أكثر من ندرة المفردتين «العالم العربي» و«العالم الإسلامي» في كتب دراسية عن الجغرافيا التي تتجه بطبيعة الحال إلى وصف الأمكنة أكثر من اهتمامها بالفاعلين الاجتماعيين والتاريخيين.

(١٦) ج ١٦ (بل)، ص ١٤٤.

(١٧) ج ٢٨ (هـ)، ص ٣٥٠.

(١٨) ج ١٢ (بل)، أطلس، ص ٤٧.

(١٩) ج ٢٣ (هـ)، ص ١٥٩.

(٢٠) ج ١٦ (بل)، ص ١٤٤.

وتستمر المواجهة في العصر الحالي مع سلاح البترول:

«لقد بدا للعرب أن سلاح البترول هو الوسيلة الوحيدة للضغط الفعال من أجل وضع مواقفهم موضع الاعتبار»(٢١).

كما تستمر المواجهة بين العرب وإسرائيل:

«لقد تمكن الخبراء الأمريكون والسوفياتيون من اختبار مدى فعالية أسلحتهم من خلال استخدام كل من العرب وإسرائيل لها»(٢٢).

وإذا استبعدنا جانباً النصر الذي قالت الكتب ان العرب قد حققوه في مواجهة «الصينيين» ـ وهو الفعل الوحيد الذي تضيفه إلى رصيدهم ـ فإن الكتب نادراً ما تشير إلى نتائج المواجهة الدائمة بين العرب والغرب، وإذا فعلت يكون ذلك لصالح أوروبا وفرنسا، بحيث يبدو العرب دائماً «مهزومين» و«مدحورين»: «الانتصار الذي حققه البيزنطيون ضد العرب». «شارل مارتل يصد العرب عند بواتييه».

وبمناسبة شرح استخدام كلمة «أوروبا» للإشارة إلى القارة الحالية، ذكر أحد المؤلفين أنها استخدمت على التوالي للإشارة إلى اليونان ثم إلى الإمبراطورية الرومانية، ثم عادت إلى الظهور للإشارة إلى القارة الأوروبية الحالية بعد المجابهة الظافرة التي قادها البطل الفرنسي شارل مارتل ضد الغزاة العرب في القرن الثامن: «لقد عادت كلمة أوروبا إلى الظهور بعد عديد من القرون عندما اجتاح العرب إسبانيا وهددوا بلاد الغال. ولكي يتمكن شارل مارتل من هزيمتهم كان تحت إمرته ـ على حد تعبير مؤرخي ذلك العصر ـ جيش من الأوروبيين»(٢٣).

يمكننا أن نلاحظ أن كل هذه الاستخدمات تدخل في نطاق التاريخ أكثر من الجغرافيا. والواقع أن كلمة «العرب» لم تظهر في مجال جغرافي إلا مرة واحدة للدلالة على سكان بلد، ولكن حتى في هذه الحالة التي تبدو محايدة بداءة سرعان ما ينزلق السياق نحو تاريخ لعدوان سابق. والحقيقة أن هذه كانت هي المرة الوحيدة التي استخدمت فيها كلمة «العرب» للدلالة على سكان بلد من البلدان، ولكن هذا الاستخدام كان ضرورياً هنا لأنه هدف إلى التمييز بين العرب وبين مجموعة عرقية مختلفة هم «القبائليون» أو «البربر» في الجزائر، وهو تمييز يقيمه الجغرافيون بين المجموعتين سواء من حيث العدد أو اللغة أو الإقليم. وهم لا يحدّدون العناصر المشتركة التي تجمع بين الجماعتين العرقيتين، ولا تشير الكتب إلى التعرّب التدريجي لبعض البربر

---

(٢١) ج ٢٩ (ب)، ص ٢٨٣. وهو تعميم مبالغ فيه، لأن الدول العربية البترولية لها مواقف أكثر ما تكون اتفاقاً مع سياسات ومصالح الغرب وبالتالي فهي أبعد البلدان ميلاً إلى استخدام «سلاح البترول».

(٢٢) ج ٢٤ (ن)، ص ٢١٦.

(٢٣) ج ١٦ (بل)، ص ١٤٤.

وإلى الأصل البربري للعرب الحاليين في شمال افريقيا وإلى ثقافتهم ودينهم المشترك: «القبائليون والعرب المسلمون هم سكان الجزائر. والجزائر تجمع بين عناصر عرقية شديدة الاختلاف. وأقدم هذه الجماعات هم البربر المتوسطيون ولهم لغة خاصة بهم ويشكلون من ١٧ إلى ٣٠ بالمئة من السكان. والعرب هم الأغلبية من الناحية العددية، وهم من سلالة الغزاة المسلمين الذين كثيراً ما اختلطوا مع البربر[٢٤]. «لقد تم الاندماج العرقي من خلال الإسلام».

وبعد أن أكد هذا النص في ما بعد أن «الأمة الجزائرية عربية ـ بربرية» أثار الشك من خلال وثيقة مرفقة به حول انتماء البربر إلى «الحضارة الإسلامية» بسبب خلط المؤلف بين الانتماء إلى «الحضارة الإسلامية» و«الهوية العربية» التي لا يشارك البربر في الانتماء لها مع أغلبية سكان الجزائر: «إن الجزائر تؤكد بقوة انتماءها إلى الوطن العربي والحضارة الإسلامية: «لأننا عرب» كما تعلن الأغلبية. أما الناطقون بالبربرية فلا بد أن لدى بعضهم تحفظات في هذا الشأن»[٢٥].

إن كلمة «العرب» تظهر دائماً إما في سياق مجابهة مع بلد أوروبي أو آسيوي أو عدوان عليه، وإما لتمييزهم عن جماعة عرقية أخرى داخل بلد عربي، ولا يشار أبداً إلى هذه الكلمة في سياق محايد بمناسبة الحديث عن شعب في ذاته داخل منطقة عربية. وإننا لا نجد في الحقيقة بين كل الصلات الدلالية لهذه الكلمة ما يشير إلى مجال أو مكان جغرافي مشترك. فباستثناء الجزائر لا يشير أي كتاب إلى «العرب» باعتبارهم منتمين إلى مجال جغرافي خاص بهم. لا تشير إليهم الكتب إلا بمناسبة مجابهة مع الخارج أو مفاضلة مع جماعة أخرى داخلية ومجاورة، وكأن تحديد مجال عربي من شأنه أن يؤدي إلى خطر تحديد هذا الكيان أو الاعتراف به. فلا يُنظر أساساً إلى هذا الكيان العرقي إلا في سياق التعارض، وكأن وظيفته الرئيسية هي مجرد كشف وتأكيد وتدعيم الهوية القومية أو العرقية للعدو أو للجار.

ب ـ «المسلمون» تعارض ومجابهة واختلاف

إن استخدام كلمة «المسلمين» في الكتب نادر، وهو قاصر على خمسة كتب ليس إلا، ومثلها مثل كلمة «العرب» يكون الاستخدام في معظم الحالات ـ وإن كان ذلك أقل وضوحاً ـ في مجال معارضة الفرنسيين أو المقارنة بهم، وذلك في الجزائر خلال المجابهات التي وقعت في الفترة الاستعمارية، وفي فرنسا ـ حالياً ـ بسبب صعوبة استيعاب العمال المغاربة.

وفي التاريخ القديم تشير بعض الكتب إلى المجابهة التي قامت بين عالم الإسلام وبين «الإمبراطورية المسيحية لشارلمان» الذي يعتبر الأب الروحي لأوروبا[٢٦]:

(٢٤) ج ٢٨ (هـ)، ص ٣٥٠.
(٢٥) المصدر نفسه، ص ٣٥٢.
(٢٦) ج ١٥ (بل)، ص ١٧٤.

«في الجزائر كان المسلمون ـــ وهم في بلدهم ـ يعيشون حياة الفقر والحرمان من الكرامة. كان الفرنسيون وحدهم يُعتبرون مواطنين. ويعضهم كان يستغل البلاد لحسابه الخاص».

«لقد تحوّل هذا الصراع الذي دام سبع سنوات إلى مجابهة بين المسلمين من جهة وبين فرنسيّي الجزائر الذين كانوا مرتبطين بأرض يحبونها وبين الفرنسيين في فرنسا»(٢٧).

«في فرنسا يختلف السكان الأجانب عن السكان الفرنسيين (...) وتزداد صعوبة دمج المسلمين: فبالإضافة إلى المعوقات الدينية ـ وهي كبيرة ـ توجد الاختلافات الثقافية»(٢٨).

ونجد اعترافاً في كتاب واحد بالعظمة التي حققها في الماضي البناة «المسلمون» الأوائل، في المجال الحضري. فلا ذكر للعرب هنا، هذا مع أن معظم الأماكن الجغرافية المشار إليها هي مدن وأقاليم عربية:

«لقد نمت ـ خلال العصور الوسطى ـــ مدن جديدة جنوب البحر المتوسط وفي إسبانيا. بنى **المسلمون** مدائن رائعة مثل فاس وقرطبة»(٢٩).

«خلفت المدن **الإسلامية** المدن الرومانية وزاد عددها بدءاً من القرن السابع: فنشأت العواصم السياسية والدينية، ومراكز التجارة والحرف، مثل مكة في الجزيرة العربية والقاهرة في مصر»(٣٠).

ج ـــ «العرب» و«المسلمون» تمييز أو لبس؟

بالمقارنة بين الحقول الدلالية لكل من المفردتين يلاحظ أن المضمون المشترك بينهما محدود في نطاق المجابهة القديمة مع العالم الأوروبي وفرنسا، فإن الكتب التي تعرضت لها تطلق على الغزاة تارة اسم «العرب» وتارة أخرى اسم «المسلمين».

ويبدو الاختلاف بينهما حول الوضع الجغرافي: فبينما نجد أن «العرب» لم يحظوا أبداً بمكان خاص بهم يذكرون فيه كمدينة أو منطقة أو بلد، فإن «المسلمين» على العكس يظهرون دائماً في مكان محدد تماماً سواء أكان مدينة أو بلد أو منطقة. إن الجغرافيين يبدون مقاومة غير واعية ضد تحديد مجال خاص بالعرب، وقد ترجع هذه المقاومة إلى عوامل مرتبطة بالنفسية السياسية. فحتى عندما يكون العرب في بلدهم فإن المؤلفين ينظرون إليهم دائماً كما لو كانوا

(٢٧) ج ٢٦ (هـ)، ص ٦٦.
(٢٨) ج ١٦ (بل)، ص ١٤٤.
(٢٩) ج ٩ (هـ)، ص ٢٠٢.
(٣٠) المصدر نفسه، ص ٢١٨.

موجودين خارج ديارهم. فهم إما «غزاة» أو «مهاجرون» أو «في حالة حرب» أو «يهدفون إلى التوسع» أو «بدو متنقلون». ويعمد النص أحياناً إلى التمييز بينهم وبين جماعة عرقية أخرى يعتبرها أصلية (في الجزائر مثلاً) مذكراً بأنهم قد أتوا من الخارج باعتبارهم من «سلالة الغزاة المسلمين»[٣١].

ميّز كتاب واحد فقط بين اللغة العربية وبين الانتماء إلى الدين الإسلامي، عندما قرر أن انتشار الإسلام فاق انتشار اللغة العربية، ولكن الكتاب نفسه أنكر وجود ثقافة «عربية» قائمة بذاتها وأشرك كل البلدان الإسلامية في الانتماء «لثقافة واحدة»:

> «من الملاحظ أن المسلمين إذا كانوا ملزمين بالصلاة بالعربية، فإن الأشكال المختلفة لهذه اللغة بعيدة عن أن تتطابق مع توسع الظاهرة الدينية»[٣٢].

> توجد منطقة إسلامية واسعة تمتد من المغرب حتى باكستان، تتكون من بلدان تنتسب إلى الثقافة نفسها ولكن مستوى الحياة فيها يتفاوت تفاوتاً كبيراً بين بلدان غنية وبلدان أخرى فقيرة»[٣٣].

٣ ــ «العالم العربي» و«العالم الإسلامي»

هل توجد كل من الملامح المشتركة والمتميزة التي لاحظنا وجودها بالنسبة الى المفردتين «عرب» و«مسلمين» أيضاً في الحقول الدلالية للمفردتين «العالم العربي» و«العالم الإسلامي»؟ نلحظ أن العدول عن نسبة «العرب» إلى مجال جغرافي خاص بهم (سواء أكان منطقة أو بلداً) قد أكدته ندرة استخدام المفردة «عالم عربي» في مختلف الكتب. لم ترد هذه المفردة إلا في كتابين اثنين فقط، وكان استخدامها فيهما محدوداً للغاية: ذكر أحدهما «العالم العربي» في جملة واحدة وردت في نص بيان لخريطة ورسم لمدينة من مدن شمال افريقيا[٣٤]. وفي الكتاب الآخر وردت المفردة في جملة من سطرين تعرّف «المغرب» على أنه الغرب بالنسبة الى «العالم العربي والإسلامي»[٣٥].

تبرز بعض الكتب صورة إيجابية عن العالم العربي في الماضي الذي يشار إليه كمركز

(٣١) ج ٢٨ (هـ)، ص ٣٥٠، وهذا يذكرنا بما جاء في كتب القراءة للمرحلة الثانوية: «العيسوية» من تأليف Le Clezio.

(٣٢) ج ٢٥ (ب)، ص ١٢٣.

(٣٣) المصدر نفسه، ص ١٢٨.

(٣٤) ج ٢٤ (ن)، ص ١٠٩، وخريطة ص ١٧٧، ورسم لمدينة من شمال افريقيا، وكذلك ص ٢١٦ (نص).

(٣٥) ج ٢٨ (هـ)، ص ٣٤٨.

لـ «حضارة كبرى» خلال العصور الوسطى إلى جانب حضارات «أوروبا الغربية (ا) والهند والصين واليابان وبيرو واندونيسيا»[٣٦]، وهي حضارة «تتمتع بتنظيم مدني خاص بها»[٣٧]. ولكن الصورة تصبح سلبية بالنسبة إلى الماضي القريب وبالنسبة إلى الفترة الحاضرة. فنجد هذا الكتاب نفسه يؤكد حالة الانقسام التي تميز «العالم العربي» الذي بالرغم من هذا يظل مصدراً للقلق طالما أن «الولايات المتحدة شرعت في إقامة حصن عسكري في إيران على تخوم هذا العالم العربي المجزأ»[٣٨]. ولكن هذا «العالم العربي» لم تحدد منطقته الجغرافية في أي وقت ولا يوضع في أي مكان ولا يُنسب إليه أي مجال. والذي يلفت النظر أكثر من مجرد ندرة استخدام مفردة «العالم العربي» هو تكرار الحرص على تجنب استخدامها لدى بعض المؤلفين. فكيف يبدو هذا التجنّب وما هو الدور الذي يؤديه؟

كثيراً ما لجأ المؤلفون إلى استخدام مفردات مزدوجة مركبة مثل «افريقيا الشمالية والشرق الأوسط»[٣٩] أو «المغرب والمشرق»[٤٠] أو «الصحراء الكبرى والجزيرة العربية»، وذلك بمناسبة الحديث عن «المجال الذي لحمه الإسلام»[٤١] أو الحديث عن «المنافسة القديمة بين البدو والحضر التي تشكّل الأساس الجغرافي لهذا الكيان»[٤٢] أو عن «المحور البترولي العربي القوي بين شمال افريقيا والشرق الأوسط الذي يسود في الوقت الحاضر»[٤٣] أو عن «نصيب شمال افريقيا والشرق الأوسط الذي ما زال متواضعاً ولا بد أن يتزايد بعد تنفيذ برنامجهما من أجل تسييل الغاز»[٤٤]. أمام هذه الاستخدامات لا بد وأن يستنتج المرء أن مفردة «الشرق الأوسط وشمال افريقيا» إنما تستخدم لمجرد تجنب استخدام مفردة أبسط وأكثر ملاءمة هي «العالم العربي». إن الخرائط تساهم أيضاً في هذا التجنب، فلا توجد أية خريطة تمثّل «العالم العربي»، ولا نرى إلا خريطة واحدة تحدّد بالخط الأزرق «منطقة ناطقة بالعربية» بدلاً من الإشارة إلى العالم العربي صراحة[٤٥].

وبالمقارنة بين النصوص التي تستخدم مفردة «العالم العربي» وتلك التي تتجنبها يمكن أن نتوصل إلى السبب وراء هذا التجنب:

---

(٣٦) ج ٢٤ (ن)، ص ١٠٩.
(٣٧) المصدر نفسه، ص ١٧٧.
(٣٨) المصدر نفسه، ص ٢١٦.
(٣٩) ج ٣١ (ك)، ص ٢٨٦ و٣١٢.
(٤٠) ج ٢٩ (ب)، ص ٢٧١ و٢٧٤.
(٤١) ج ٣١ (ك)، ص ٣١٢.
(٤٢) المصدر نفسه، ص ٢٨٦.
(٤٣) ج ٢٩ (ب)، ص ٢٧١.
(٤٤) المصدر نفسه، ص ٢٧٤.
(٤٥) ج ٢٥ (ب)، ص ١٢٣.

الجدول رقم (٨ ـ ٤)

مقارنة بين كل من السياق الذي استخدمت فيه مفردة «العالم العربي» والسياق الذي استخدم فيه البديل «الشرق الأوسط» ـ شمال افريقيا» مع التمييز بين الماضي والحاضر

استخدام مفردة «العالم العربي»	استخدام «الشرق الأوسط ـ شمال أفريقيا»
في الماضي: ● حضارة لها طابع حضري خاص في العصور الوسطى. ● ضم منطقة البربر في القرن السابع الميلادي. ● العبودية باتجاه العالم العربي[٤٦] في الحاضر: الوضع الحالي الذي يسوده الانقسام.	● الوحدة من خلال الإسلام. ● القوة البترولية. ● اللغة المشتركة: العربية. ● أنثروبولوجيا مشتركة: منافسة قديمة بين المزارعين والبدو.

يلاحظ أن المفردة الحديثة «العالم العربي» تنسب في معظم الأحيان إلى الماضي في كتب الجغرافيا، وهي لا تظهر في أحداث الحاضر إلا لتأكيد وضع الانقسام في هذا العالم، مما يبطل هذه التسمية نفسها. وعلى العكس، نجد أن العناصر البنيوية التي تقيم أساساً اقتصادياً وثقافياً ولغوياً وأنثروبولوجيا مشتركاً لهذه المنطقة تنسب كلها إلى المفردة البديلة المزدوجة «الشرق الأوسط ـ شمال افريقيا»، خوفاً من أن تؤدي نسبتها إلى المفردة الواحدة «العالم العربي» إلى الإيحاء بتماسك ووجود ذاتي يسعى المؤلفون إلى تجنبه. إن التماسك الذي اقترن بالمفردة البديلة «المغرب ـ المشرق» ينسب إلى عامل واحد هو العامل الديني، أما العوامل الأخرى مثل اللغة العربية والبنيان الاجتماعي والجغرافي المتماثل والانثروبولوجيا المشتركة فلا تحسب من بين العوامل التي تعطي تماسكاً لهذا «المجال» غير المُسمّى: «لقد لحم الإسلام الأجزاء المتفرقة لمجال يمتد من المغرب إلى المشرق»[٤٧].

لو كان «الإسلام» فقط هو الذي لحم هذه الأجزاء فلا يوجد ما يدعو إلى إطلاق اسم «العالم العربي» عليها، ولكان اسم «العالم الإسلامي» أنسب لها. إن هذه المفردة الأخيرة هي الأكثر شيوعاً إذ وردت في أربعة كتب، وكذلك مفردة «الإسلام» التي وردت في ستة كتب، تستخدم كبديل عن «العالم العربي»، فهي تشمله دون أن تسميه.

و«العالم الإسلامي» يبدو كمجال جغرافي أكثر تماسكاً وأدق تحديداً وهو قائم من

(٤٦) ج ٢٨ (هـ)، ص ٣٠٨.

(٤٧) ج ٣١ (ك)، ص ٣١٢.

الناحية التاريخية في الماضي وفي الحاضر، وهو محدد من الناحية الجغرافية «من المغرب حتى باكستان»، وهو لا يقدم كمجرد مجال انتشر فيه الدين الإسلامي ولكنه يقدم أيضاً باعتباره مكوّناً لمنطقة ثقافية واحدة: «منطقة إسلامية واسعة تمتد من المغرب إلى باكستان تتكون من بلدان لها الثقافة نفسها»[٤٨].

ولقد تم تأكيد وجود هذه الكتلة الثقافية الواحدة للإسلام في مواضع أخرى:

«أما التيارات الثقافية الكبرى (الإسلام.. إلخ) فإن لها أسلوباً مختلفاً تماماً في تمييز العالم الثالث»[٤٩].

إن العالم الإسلامي مثل غيره من التيارات الثقافية شديدة الانتشار قد بدأ تكونه في مقره الأصلي الذي توجد فيه الأماكن المقدسة»[٥٠].

والاختلافات الوحيدة التي يشار إلى وجودها في داخل هذا العالم الإسلامي الواسع هي «الخلافات العقائدية الشيعية من اسماعيلية وزيدية[٥١] والخلافات بين التيارين الدينيين الكبيرين «النزاع القديم بين الشيعة والسنة»[٥٢]، وباستثناء هذه الخلافات الدينية العقائدية التي تعطى لها الأولوية، فإن التمييز الوحيد الذي يشير إليه المؤلفون داخل «العالم الإسلامي» هو التمييز بين «البلدان الغنية» (الإمارات) و«البلدان الفقيرة»[٥٣]، في حين ان هذا التعارض خاص بالعالم العربي ولا يمكن أن ينطبق على «العالم الإسلامي» الذي تعتبر بلدانه في معظمها من البلدان الفقيرة. خلاف هذا لا نجد أية إشارة إلى المجالات اللغوية والثقافية المختلفة التي يتشكل منها العالم الإسلامي والتي تستند إلى اختلافات أنثروبولوجية واجتماعية عديدة. فلا تشير النصوص في المجموعة إلى العوالم التركمانية والإيرانية والأفغانية والهندية والماليزية والصينية والمغولية والافريقية السوداء التي إذا أضفنا إليها العالم العربي تكوّن جميعاً «العالم الإسلامي». وكأن انتماء كل منها للإسلام كان سبباً كافياً لتجاهلها. أما الذي يعطي «للعالم الإسلامي» جسمه ووجوده فهو مجرد ظل «العالم العربي» الذي يُفترض وجوده من خلال الأماكن والأقاليم المذكورة في النصوص والخرائط والتي تقع جميعها في نطاقه على حساب المناطق اللغوية والثقافية الأخرى المكّونة للعالم الإسلامي والتي لا نجد لها أي ذكر أو وجود. إن طمس معالم التنوع داخل «العالم الإسلامي» والنظر إليه باعتباره كتلة واحدة متجانسة لا تختلف أجزاؤها،

---

(٤٨) ج ٢٥ (ب)، ص ١٢٨.
(٤٩) ج ٢٩ (ب)، ص ١٧٨.
(٥٠) ج ٢٥ (ب)، ص ١٢٣.
(٥١) المصدر نفسه، ص ١٢٣.
(٥٢) ج ٣١ (ك)، ص ٢٧١.
(٥٣) ج ٢٥ (ب)، ص ١٢٨.

هو من قبيل اللبس الذي قد ينشأ إذا وحّدنا مثلاً بين العوالم اللاتينية والأنغلوسكسونية والجرمانية والسلافية والأمريكية والهسبانية وجعلنا منها كلها كتلة ثقافية واحدة استناداً إلى أنها كلها تدين بديانة واحدة. سيكون في هذا عودة إلى التقسيم القديم للإنسانية الذي كان سائداً في العصور الوسطى بين العالم المسيحي والعالم الإسلامي.

٤ ــ تجارة العبيد: التخفيف من مسؤولية الأوروبيين والتشديد على مسؤولية العرب والمسلمين

أشارت أربعة كتب في الجغرافيا للمرحلة الثانوية[٥٤] إلى مسألة تجارة العبيد في افريقيا في نطاق التعرض «للهجرات الحديثة» أو «للمبادلات الدولية». وبالرغم من أن هذه المسألة قد سبق لنا تناولها بمناسبة دراسة الإسلام في كتب تاريخ المرحلة الثانوية (يراجع الفصل الرابع) إلا أنه قد بدا لنا من المهم التعرف على ما إذا كان تناول هذه المسألة في كتب الجغرافيا يشبه تناولها في كتب التاريخ أو يختلف عنه.

لقد عمدت كتب الجغرافيا ــ كما هو شأن كتب التاريخ ــ إلى الخلط بين مظهرين مختلفين في تجارة العبيد: **الأول** هو الأسلوب الذي كان يتبعه التجار العرب لتوفير العبيد للاستخدام المنزلي والذي يعتبر استمراراً للأسلوب القديم الذي كان يتبعه الإغريق والرومان والبيزنطيون والعثمانيون والذي كان ينصب على البيض أكثر من السود. **والثاني** هو الأسلوب الحديث الذي اتبعه الأوروبيون في تجارة العبيد نحو أمريكا في العصر الحديث والذي أدى إلى استنزاف السكان الإفريقيين وإبادتهم خلال فترة من الزمن قصيرة نسبياً. لقد جمعت كتب الجغرافيا بين هذين المظهرين للعبودية وجعلت منهما معاً ظاهرة واحدة معاصرة جرت بين القرن السابع عشر والقرن التاسع عشر:

> «لقد كانت افريقيا مسرحاً لهجرة إجبارية تعتبر من أكبر الهجرات الإجبارية في التاريخ، فبالإضافة إلى قيام المسلمين بشراء العبيد باشر الأوروبيون تجارة السود» (ج ٢٣ هاشيت).
>
> «كانت تجارة العبيد تتم في شكلين: تجارة تتم لصالح الأوروبيين في اتجاه أمريكا (و) تجارة كان يمارسها العرب في اتجاه مصر والشرق الأدنى (و) استمرت لمدة أطول كثيراً» (ج ٣١ كولان).
>
> «لقد ساهم نزفان غير متكافئين في إفراغ افريقيا من سكانها: أحدهما في اتجاه أمريكا والثاني في اتجاه العالم العربي» (ج٢٨ هاشيت).

---

(٥٤) ج ١٤ (ن)، ص ١١٦ ــ ١١٧؛ ج ٢٣ (هـ)، ص ١٥٩؛ ج ٢٨ (هـ)، ص ٣٠٨، و ج ٣١ (ك)، ص ٢٧٤ ــ ٢٧٥.

حرصت النصوص ـ بعد أن وضعت الظاهرتين جنباً لجنب ـ على دفع الفاعل العربي المسلم والأسود إلى المقدمة، وعلى التقليل من دور المشتري الأوروبي وذلك إما بوضع فاعل آخر مكانه أو بحذف جنسيته أو بحذف آثار فعلته:

«تجارة تجري لحساب الأوروبيين وتجارة تتم بواسطة العرب» (ج ٣١ كولان، مستند).
«حققت هذه التجارة ثراء فاحشاً لعدد كبير من المشاركين فيها» (ج ١٤ ناتان).
«كانت السفن تذهب إلى أفريقيا» (ج ١٤ ناتان).
«تمت التجارة المثلثة فيما بين الساحل الأسود وموانىء الأطلنطي وجزر الأنتيل» (ج ١٤ ناتان).
«نزيف في اتجاه أمريكا» (ج ٢٨ هاشيت).
«كان السود بأنفسهم يسلمونهم إلى تجار العبيد» (ج ٣١ كولان، النص).

في الخلاصة نجد تشديداً لخطورة تجارة العبيد التي كان يمارسها العرب المسلمون، يترتب عليه ضمنيّاً التخفيف من مسؤولية الأوروبيين. فتجارة العرب يقال عنها إنها بدأت قبل وانها استمرت لمدة طويلة بعد انتهاء الأخرى، أي أنها دامت لمدة أطول. وهي توصف بأنها كانت أشد كثافة: «كانت التجارة التي يقوم بها العرب تجارة نشطة جداً خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر، وإن كانت معروفة أقل وخاصة في فرنسا». ويوحي أيضاً النص بأن تجارة العبيد على يد العرب كانت أشد قسوة وضحاياها أكثر من تلك التي كانت تتجه إلى أمريكا والتي لم تترك أي أثر: «على عكس ما حدث في أمريكا فإن سلالة العبيد (في الشرق الأوسط) أقل عدداً»(٥٥).

وهكذا نجد أن تهمة إبادة الجنس الأسود قد انتقلت من الأوروبيين لكي تلصق بالعرب. ونجد في الوثيقة نفسها أنها تجعل من تجارة العبيد التي كان يباشرها العرب تبريراً لحركة الاستعمار الأوروبي، بمعنى أن أوروبا قد سارعت إلى نجدة افريقيا لوضع حد لتجارة السود التي كان يباشرها العرب. فأصبح الاستعماريون تجار العبيد السابقون هم منقذو افريقيا: «لقد كانت تجارة العبيد التي كان يباشرها العرب... أقل شهرة... واستمرت لمدة أطول كثيراً... وكانت نشطة للغاية في النصف الثاني من القرن التاسع عشر... إن سلالة العبيد عددهم قليل في الشرق الأوسط بعكس الأمر في أمريكا... وستستخدم لتبرير الحركة الاستعمارية الأوروبية»(٥٦).

لقد غاب عن فطنة هذا المؤلف الجغرافي ان العبيد السود في المجتمعات الإسلامية قد تم استيعابهم بالعتق والزواج والتبني بحيث لم يعد لهم وجود مرئي في هذه المجتمعات في منطقة

---

(٥٥) ج ٣١ (ك)، وثيقة ص ٢٧٥.

(٥٦) المصدر نفسه، ص ٢٧٥. والوثيقة المشار اليها وإن أشارت إلى وجود مظهرين لتجارة العبيد، إلا أنها اختزلت المظهر الأوروبي في سطرين وخصصت الجانب الأكبر من الوثيقة لتجارة العبيد التي كان يباشرها العرب، وهذا استمرار لسلسلة التشديد التي أشرنا اليها.

تختلط فيها ألوان البشرة. ولا يشير أي نص إلى هذه الحقيقة لأن الأثر المطلوب والذي تحقق بالفعل هو نقل مسؤولية الأوروبيين في تجارة السود إلى العرب والمسلمين، بل وأحياناً إلى السود أنفسهم. لقد اتبعت هذه الكتب نهجاً بلاغياً يمكن تلخيصه في الصيغة الآتية: «حقاً ان الأوروبيين يتحملون مسؤولية في تجارة السود في افريقيا، إلا أن العرب والمسلمين يتقاسمون هذه المسؤولية على نطاق واسع، بل إن مسؤولية العرب والمسلمين أكبر والإدانة في حقهم أشد مما يلحق بالأوروبيين، فالعرب والمسلمون بدأوا تجارة الرق في وقت أسبق واستمروا في هذه التجارة لمدة أطول، بل ولا يدري أحد ماذا فعل العرب والمسلمون بسلالة العبيد عندهم، فإن أحداً لا يرى أثراً لهم، في حين أنهم في امريكا لا يزالون ملحوظين.

إن خطاب الجغرافيين في المرحلة الثانوية حول تجارة العبيد السود يدعم تدعيماً واسعاً خطاب المؤرخين حول الموضوع نفسه[٥٧].

المبحث الثاني: تحليل المرفق بالنص ــ الخرائط والصور والرسوم والجداول

١ ــ الخرائط المتعلقة بالعالم العربي

نجد في مجموعة كتب الجغرافيا والتربية المدنية للمرحلة الثانوية ٦٥ خريطة تتعلق بالعالم العربي تتراوح بين خرائط للعالم أجمع ترد فيها المنطقة العربية، وخرائط لمناطق فرعية للشرق الأوسط والخليج العربي والصحراء الكبرى ووادي النيل وشمال افريقيا، وخرائط لبلدان عربية محددة (الجزائر)، وخرائط محلية ضيقة تمثل مدناً عربية (الرباط ومدينة الجزائر). ويتناقص الترتيب العددي لهذه الفئات المختلفة من الخرائط على الوجه التالي: الخرائط الأكثر اتساعاً هي الأكثر عدداً (٢٦ خريطة) وفيها تبدو المنطقة العربية محددة تحديداً سيئاً فلا يُتعرّف عليها إلا من اللون ومن أسماء البلدان والمدن، ويلاحظ أيضاً أن الخرائط المتعلقة بمدن عربية محددة هي الأقل عدداً (٦ خرائط). ويبيّن الجدول رقم (٨ ــ ٥) هذا التوزيع تبعاً للمكان الذي تمثله الخريطة:

---

(٥٧) انظر في هذا الشأن الدراسة النقدية لـ: J. C. Garcin, «L'Enseignement de la civilisation de l'Islam: Les Interrogations actuelles et la place de l'Islam classique dans les programmes du secondaires,» *Historiens et géographes*, no. 308 (mars 1986), p. 883.

وهو يشير فيه إلى أن «الابحاث الحالية تنفي أهمية هذه الممارسة كما تنفي اتساع مداها في المجتمع الاسلامي».

انظر أيضاً: Eric Robert Wolf, *Europe and the People Without History*, Cartographic Illustrations by Noël L. Diaz (Berkeley, Calif.; Los Angeles: University of California Press, 1982).

الجدول رقم (٨ ــ ٥)
توزيع الخرائط تبعاً لمدى اتساعها

خرائط للعالم أجمع	٢٦	البترول	١٢
		مناطق صحراوية	٤
		حركات الهجرة	٣
		مناطق التوتر	٢
		متنوع	٥
خرائط متعددة لأقاليم	٥	العالم الإسلامي	٢
		حوض البحر المتوسط	٣
خرائط محددة لأقاليم	١٤	الشرق الأوسط	٦
		الصحراء الكبرى + الشرق الأوسط	٤
		الخليج العربي الفارسي	٢
		وادي النيل	٢
خرائط لبلدان	١٢	الجزائر	٩
		فرنسا (الأجانب)	١
		تونس	١
		مصر	١
خرائط لمدن	٦	في بلدان المغرب	٤
		منها ٣ في الجزائر	
		مدينة الجزائر	١
		ابن صلاح	١
		تاماراسيت	١
		وفي المغرب ــ الرباط	١
		دمشق (سوريا)	١
		باريس (أجانب في)	١
خرائط لقارات	٢	أوروبا (الهجرة نحو)	١
		أفريقيا (وفيها بلدان المغرب)	١

ــ إغفالات قابلة للنقاش

ــ لا يظهر العالم العربي ــ على أيّ من الخرائط المتعلقة بالمنطقة ــ كنطاق محدّد جغرافياً يشمل البلدان العربية المكونة لجامعة الدول العربية. وكذلك الأمر أيضاً بالنسبة الى «بلدان المغرب» أو «شمال افريقيا» التي تمثل كياناً إقليمياً فرعياً يدخل ضمن هذا النطاق، وإذا كان هذا الكيان قد وجد من خلال بعض البلدان المكونة له إلا أنه غاب كإقليم محدد. ويبدو في هذا الشأن أن الخرائط كانت أكثر تحفظاً وحرصاً من النص المكتوب. لقد أظهر التحليل المفرداتي أن

مفردتي «العالم العربي» و«البلدان العربية» نادرتان في النصوص حقاً، ولكنهما مع هذا تظهران في بعضها، كما أظهر التحليل نفسه أن مفردتي «المغرب » و«شمال افريقيا» كثيرتا الاستخدام في النصوص. ولكننا نجد أن الفكرة المسلم بها أحياناً في النص تغيب صورتها ويختفي تمثيلها البصري، بل وتتوافر الدلائل على أن إغفالها جاء حيث كان لورودها فائدة توضيحية. وهكذا ضاعت أو أهملت فرص عديدة لتقديم «العالم العربي ككيان جغرافي واحد». ويتضح من التوزيع الإقليمي في الخرائط أن أربع منها تُمثّل مجموعات إقليمية تحمل هذه التسميات: «الصحراء الكبرى والشرق الأوسط» (البترول في الصحارى الحارة)، و«الصحراء الكبرى وشبه الجزيرة العربية» (أكبر صحراء في العالم)، و«شمال افريقيا والشرق الأوسط» و«المدن في الصحراء»[٥٨]، في حين أن المجال الجغرافي لهذه المجموعات الإقليمية يغطّي تماماً العالم العربي. فلماذا لجأ المؤلفون إلى مثل هذه الأسماء المركبة للدلالة على كيان تتوافر فيه سمات مشتركة كما هو واضح (التجمع البترولي، منطقة صحراوية متصلة، مدن ذات طابع معين) مع أن مفردة «العالم العربي» أبسط وهي أكثر شيوعاً في اللغة الحديثة والرائجة؟

ـ توجد خريطتان عن «العالم الإسلامي» و«الإسلام في العالم القديم» توضحان مدى امتداد البلدان الإسلامية في كل من العالم القديم والحالي. ونلحظ في الخريطة التي تتعلق بالعالم الإسلامي الحالي وجود خط أزرق يحدد داخل العالم الإسلامي «منطقة ناطقة بالعربية» ونتعرف فيها على العالم العربي دون ذكر مُسمّى له، بل ونلحظ في الخريطة أن جانباً من جنوب الاتحاد السوفياتي يشمل بعض الجمهوريات الإسلامية في الاتحاد السوفياتي ألحقه مؤلف كتاب السنة الثانية (ا) خطأ ضمن «المنطقة الناطقة بالعربية»[٥٩].

ـ نلحظ عدم وجود أية خريطة لبلدان المغرب وشمال افريقيا مع أن هذه المنطقة ورد ذكرها تكراراً في نصوص ستة كتب، وفي هذا دلالة أخرى على تخلف الصورة إذا ما قورنت بالنص المكتوب. ويبدو أن الجغرافيين يمتنعون عن استخدام الصورة لتأكيد الترابط الجغرافي لهذه المنطقة، وكأن كلاً من التاريخ الاستعماري والجغرافيا الاستعمارية قد حرصا في ما مضى على تقطيع أوصال هذا الترابط حتى يسهل أكثر ربط مختلف بلدانها بفرنسا. ومن ناحية أخرى، أدت العلاقة المتميزة التي تربط فرنسا بالجزائر إلى تخصيص الجزائر بتسع خرائط، كما اختصت ثلاث من مدنها بثلاث خرائط في حين أن باقي بلدان ومدن أفريقيا الشمالية (بما فيها مصر) لم تحظ إلا بثلاث خرائط (مصر وتونس والرباط).

وتوجد خرائط عديدة لمناطق فرعية تدخل ضمن العالم العربي: الشرق الأوسط (٦ خرائط) و«وادي النيل» (خريطتان) و«الخليج العربي الفارسي» (خريطتان) والمنطقة ذات التسمية

---

(٥٨) ج ٩ (هـ)، ص ٢١٦؛ ج ١٠ (ن)، ص ٧٧؛ ج ١١ (ب)، ص ٦٩، و ج ١٥ (بل)، أطلس، ص ٣٧.

(٥٩) ج ٢٣ (هـ)، ص ٣١٢، و ج ١٥ (ب)، ص ١٢٣.

المزدوجة «الصحراء الكبرى ـ الشرق الأوسط» (أربع خرائط). ونلحظ فيها أن «الشرق الأوسط يأتي على رأسها، مما يعطى دلالة أقوى على إغفال تمثيل المغرب وشمال أفريقيا.

ـ يبرز اهتمام المؤلفين الفائق بالبترول وبالصحراء في التوزيع الموضوعي للخرائط، فالجغرافيا الإنسانية أو الاجتماعية أو الاقتصادية لهذه المنطقة لا تثير اهتمامهم، ولكن الذي يهمهم ـ قبل كل شيء ـ هو البترول والصحراء التي اقتطعت من امتداداتها الجغرافية الساحلية والإقليمية وحركات الهجرة والمدن. ويوضح الجدول رقم (٨ ـ ٦) بترتيب متناقص التوزيع الموضوعي للخرائط المتعلقة بهذا الجزء من العالم:

الجدول رقم (٨ ـ ٦)

توزيع الخرائط تبعاً لموضوعها

البترول	٢١	(الإنتاج، السوق، أماكن وجوده، النقل)
الجزائر	١٢	(البلد والمدن)
الصحراء	٩	(جغرافيا طبيعية وموارد اقتصادية)
حركات الهجرة	٨	(تحركات العاملين)
المدن	٦	(الموقع، النمو، الاحتياجات المائية)
الزراعة والري	٥	(أشجار الزيتون، في البلدان الصحراوية، النيل والسدود)
السكان	٣	(تدرج الأعمار، النمو السكاني، معدل الوفيات، الصحة)
الصناعة	٣	(الجزائر، افريقيا، العالم)
الإسلام	٢	(الاتساع العالمي)

إن التوزيع الموضوعي للخرائط يماثل ـ مع فارق ضئيل ـ التوزيع الموضوعي في نصوص الجغرافيا(٦٠)، فالخرائط تكرر بصفة عامة مناط اهتمام النصوص ولا تحاول تغطية أو تكملة أوجه النقص فيها. فمثلاً في موضوع الصحراء نجد أن النصوص والخرائط تركزان اهتمامهما معاً على الجغرافيا الطبيعية والاقتصادية(الموارد). لقد عالجت النصوص البداوة بطريقة مجردة عامة ونظرت إليها كأسلوب في الحياة شديد الغرابة من غير أن تشير إلى أسماء القبائل وتوزيعها الجغرافي ومساراتها، وعززت الخرائط المدرسية الفرنسية هذا الطابع «الأسطوري» للبدو، فلا نجد إلاّ خريطة واحدة من مجموع الخرائط التي يبلغ عددها ٦٥ خريطة تبين مسار الطوارق بين الجزائر والنيجر(٦١). والحقيقة أن التناقص المتزايد لقبائل البدو في العالم العربي واتجاهها نحو

(٦٠) يحتل البترول المكانة الأولى في الخرائط والمكانة الثانية في النصوص، والسبب في ذلك أننا احتسبنا جميع الخرائط المتعلقة بالبترول في العالم أجمع حيث إن البترول العربي ممثل فيها بالضرورة، في حين أننا استبعدنا النصوص المتعلقة بالبترول في العالم التي لم ترد فيها إشارة إلى البترول العربي.

(٦١) ج ١٠ (ن)، للسنة السادسة، ص ٧٣: «تنقلات ونقاط استقرار الطوارق».

الاستقرار والإقامة يجعل من الصعب تحديد أماكنها على خريطة.

ولا تحظى أوجه النشاط الزراعي والصناعي إلا بتمثيل هامشي محدود في الخرائط (خريطتان فقط، واحدة عن زراعة الزيتون في منطقة البحر المتوسط، وأخرى عن الزراعة في البلدان الصحراوية)، ولا نجد إشارة إلى أنواع الزراعة في أقاليم أو بلدان عربية. وتتجاهل الخرائط الصناعة أيضاً مع أن النصوص خصصت لها بعض الاهتمام. وحتى بالنسبة إلى التطور الصناعي في الجزائر الذي كان محلاً لاهتمام النصوص في العديد من الصفحات نجد أنه لم يحظ إلا بخريطة واحدة، أما الخرائط الأخرى حول الصناعة فهي شديدة العمومية وتتناول مناطق التصنيع في افريقيا وفي العالم أجمع.

والخلاصة أن الخرائط ـ التي أشارت إلى العالم العربي في مجمله أو في بعض أجزائه دون تسميته ـ قدمت هذا العالم ضمن خرائط قارية أو عالمية. والصورة التي نستخلصها من هذه الخرائط هي الصورة المعهودة لمنطقة خالية من السكان ولكنها غنية بمعدن خام نادر هو البترول مصدر الطاقة الرخيصة، منطقة غير منتجة ومتأخرة والزراعة فيها نادرة، بل صحراوية والصناعة فيها شبه غائبة. وهي أيضاً منطقة ذات مشاكل إذا ما تعلق الأمر بسكانها، فالخرائط المتعلقة بالمدن العربية والجداول الخاصة بعدد سكان هذا البلد أو ذاك تجعل الاكتظاظ والنمو السكاني مصدرين للإفقار والتأخر ومشكلة خطيرة يتعين إيجاد حل لها.

إنها منطقة خالية ومزدحمة، غنية وفقيرة غير منتجة، تمثل عالماً يصلح للاستغلال، له فائدته للصناعة العالمية كمصدر للطاقة ولليد العاملة الرخيصة إذا ما تطلب الأمر. إنها منطقة هامشية لن يكون لها أو لأبنائها مستقبل يذكر.

٢ ـ الصور والرسوم والجداول في جغرافيا العالم العربي

نجد في كتب جغرافيا المرحلة الثانوية ١٦٦ صورة ورسماً وجدولاً (منها ١٣٠ صورة ورسماً و٣٦ جدولاً إحصائياً) تتعلق بالعالم العربي وبالعرب. ويلاحظ أن توزيعها غير متساو على الإطلاق، فالجزء الأكبر منها موجود في كتب المرحلة المتوسطة (السادسة والخامسة). والموجود منها في كتب الفصول الأخرى يتوزع بغير دلالة بين مختلف السنوات الدراسية ومختلف دور النشر. وبتحليل موضوعاتها والأماكن الواردة فيها والشخصيات التي تشير إليها تتأكد وتتحدد الصورة البصرية للعالم العربي وللعرب المرافقة للنصوص.

الجدول رقم (٨ ــ ٧)

تصنيف الصور والرسوم والجداول:

التوزيع تبعاً للموضوع

المجموع ١٦٦ صورة ورسماً وجدولاً تتوزع على الوجه الآتي:				
الصحراء والبدو	٥١	السمات، الطرق		١٩
		الواحات:		
		الزراعة والري	٥	
		السمات	٨	١٣
		البدو		١٠
		المدن والسكن	٦	
		التصحر والجفاف		٢
		الظروف المناخية (جدول)		١
الزراعة والريف، المياه والري:	٣٥	الزراعة: حديثة	٥	
		تقليدية	٩	١٤
		الري: حديث	٧	
		تقليدي	٣	١٠
		المياه والسدود والأمطار		٨
		عالم الريف والسكن		٣
البترول	٢٤	تنقيب، استخراج، إنتاج		٦
		نقل، سوق، سعر		١٤
		تحويل، تكرير		٢
		آبار		٢
الهجرة	١٩	عمال مهاجرون		١٢
		أجانب في فرنسا		٧
عالم الحضر والمدن	١٧	مدن حالية: ساحلية	٤	
		(٩) داخلية	٣	
		مفارقة	٢	
		مدن قديمة وآثار		٥
		سوق إقليمي		٢
		أماكن عبادة		١
صناعة	٥	حديثة		٥
		حرف		ـ
نماذج لعرب ونساء محجبات	٥	عربي، سعودي،		
		تونسي، سوداني		٤
		امرأة مغربية محجبة		١

أ ـ التوزيع الموضوعي للصور والرسوم والجداول

الجدول رقم (٨ ـ ٨) يسمح لنا بمقارنة التوزيع الموضوعي للنصوص بالتوزيع الموضوعي للصور والرسوم والجداول التي تكمل النصوص وتوضّحها:

الجدول رقم (٨ ـ ٨)
مقارنة التوزيع الموضوعي للنصوص بالتوزيع الموضوعي للصور والرسوم والجداول

الموضوع	الصور والرسوم (بالوحدة)	النصوص (بالصفحات)
الصحراء	٥١ (٥ عن زراعة الواحات)	٣٧
الزراعة والري والريف والمياه	٣٥	١٠ (منها ٢ عن المياه)
الجزائر	٣٤	١٨ (تنمية، اقتصاد)
البترول	٢٤	٢٨
الهجرة	١٩	١٤،٥
الحضر والمدن	١٧	١١،٥
الصناعة	٥	٥
الطابع البدني	٥	ـ
التنمية ونقص التنمية	٤ (معونات)	١٠
التوتر والتسليح	٣	٨

وباستثناء الزراعة والجزائر اللتين يزيد نصيبهما في عدد الصور والرسوم كثيراً على نصيبهما في عدد صفحات النصوص نجد أن توزيع باقي الصور والرسوم يتبع عن قرب توزيع الصفحات على المواضيع نفسها في النصوص. يحتفظ موضوع الصحراء بمركز الصدارة (٥١ صورة ورسماً)، وفيه يُخصّص مكان أكبر للجغرافيا الطبيعية (الطرق، الواحات، المناخ، الجفاف (٣١ صورة ورسماً))، في حين تفتقر جغرافيتها الإنسانية إلى تصوير كاف. توجد عشر صور ورسوم تمثل البدو، وفيها نلحظ ـ كما في النصوص والخرائط ـ أن قبائل الطوارق هي الجماعة الوحيدة من بين جماعات البدو التي عرّف عنها (٤ صور ورسوم) ولم ترد أية إشارة إلى أسماء القبائل الأخرى. وعززت الصور والرسوم الخاصة بموضوع البترول (عددها ٢٤) اتجاه النصوص إذ يغلب عليها الاهتمام بالسوق وبالسعر أكثر من الاهتمام بإنتاج البترول وصناعاته التحويلية.

وحظيت الزراعة والري في كل من الصحراء والريف بتصوير وافر، إلا أن أكثر الصور والرسوم المتعلقة بها تنصب على المفارقة بين التقنيات التقليدية والتقنيات الحديثة (٢٥ صورة ورسماً) وعلى نقص المياه. ولا شك أن تقديم التقنيات بطريقة مصورة يكون أكثر تعبيراً من وصفها كتابة، إلا أن المرء ليأسف على إهمال السمات الأخرى في الحياة الريفية مثل الأسواق

والسكن والقرى والحِرَف والمصانع. وبالنسبة إلى عالم الحضر والمدن (١٥ صورة ورسماً) نجد أيضاً أن العمارة وسماتها الجمالية قد حظيت بالاهتمام الأكبر على حساب أوجه النشاط الحضري والسكن والكثافة السكانية والأسواق والمصانع والخدمات.

ب ـ التوزيع الجغرافي للصور والرسوم

ما هي المواقع التي تصورها الصور والرسوم؟ بصرف النظر عن الموضوع الذي تعالجه اختصت بلدان المغرب بطبيعة الحال بمكان الصدارة(٧٦) وجاءت الجزائر على رأسها(٣٤) تتلوها الصحراء الكبرى (١٨). وتركز البرامج الدراسية على الأماكن التاريخية والمناظر الطبيعية في شمال أفريقيا. وفي المقابل تهمل البرامج إهمالاً شديداً الشرق الأوسط غير البترولي (سوريا، لبنان..)، إذ تأتي في آخر الترتيب بحيث لا نجد لها إلا ٥ صور ورسوم. وحظيت بلدان الخليج العربي (٢٥ صورة ورسماً) مع السعودية والإمارات بأهمية كبيرة وكان التركيز على أوجه النشاط البترولي فيها أكثر بكثير من مناظرها الصحراوية. فالمكان المفضّل للافتتان بالصحراء هو كما يبدو المناظر الصحراوية لشمال افريقيا. واستثناء من القاعدة حظي وادي النيل باهتمام مرموق (١٦ صورة ورسماً): لا يتعلق الأمر هنا بالصحراء أو بالبترول ولكن بالنشاط الزراعي والري في مصر وبالانفجار الحضري للقاهرة.

الجدول رقم (٨ ـ ٩)

التوزيع الجغرافي للصور والرسوم والجداول

بلدان شمال افريقيا والصحراء الكبرى		٧٦ (الأولى)
الصحراء الكبرى	١٨	
الجزائر	٣٤	
موريتانيا	٨	
تونس	٧	
المغرب	٥	
ليبيا	٣	
شمال أفريقيا	١	
بلدان وادي النيل		**١٦ (الرابعة)**
مصر	١٢	
القاهرة	٢	
السودان	٢	
بلدان الخليج العربي		**٢٥ (الثانية)**
بلدان بترولية عربية	٣	
السعودية	١١	

يتبع

تابع الجدول رقم (٨ ــ ٩)

إمارات الخليج (البحرين، أبو ظبي، قطر، هرمز)	٧	
الكويت	٣	
اليمن	١	
بلدان الشرق الأوسط		**٨**
لبنان	٢	
سوريا	١	
الشرق الأوسط (منها ٣ عن البترول)	٥	
غير محددة		**٢**
إيران		**١**
العالم (منها ٥ أوبيك و٢ عالم ثالث)		**١٥**
افريقيا (النيجر ١، مالي ١، الساحل ١)		**٣**
أوروبا		**٣**
فرنسا		**١٧ (الثالثة)**

ج ــ التمثيل الإنساني في الصور والرسوم: غياب الحشود والجماعات والفئات الاجتماعية

إذا استبعدنا الجداول الإحصائية (عددها ٣٦) مركزين على الصور والرسوم بالمعنى الحصري (مجموعها ١٣٠) لوجدنا أن ربعها فقط يمثّل أشخاصاً ينتمون إلى العالم العربي، فالجانب الأكبر منها إذن يخلو من الناس. إن الجغرافيا المدرسية لا تهتم كثيراً بالعنصر الإنساني في المناطق العربية إذ تركز اهتمامها كما رأينا على الصحراء والبترول وعلى الناحية الجمالية في الصورة وعلى الجغرافيا الطبيعية لهذه المناطق. وإننا لنتساءل ــ فيما يتعلق بالجانب الإنساني ــ عن نوعية الأشخاص والجماعات الممثلة في هذه الصور والرسوم وعن التمثيل العددي فيها (أفراداً أو مجاميع). صنفنا في الجدول رقم (٨ ــ ١٠) الصور والرسوم الإنسانية تبعاً لنوعية الأشخاص الممثلين فيها (فلاحين، بدو، عمال مهاجرين، سمات بدنية، نساء، أطفال، تجار، شخصيات رسمية..) وكذلك تبعاً لعدد الأشخاص الممثلين فيها (فرد واحد، بعض الأفراد، جماعة طبيعية، مجموعة اجتماعية، جمهور).

الجدول رقم (٨ ــ ١٠)
التمثيل الإنساني للصور والرسوم

عدد الصور والرسوم التي تخلو من التمثيل الإنساني	٩١
عدد الصور والرسوم التي تشمل تمثيلاً إنسانياً	٣٩
الأشخاص الممثلون	
تصنيف تبعاً لنوعية الأشخاص (٣٩):	
فلاحون ومزارعون ١٠	
بدو ــ الطوارق فقط محددو الهوية (٤)	٨
مهاجرون عمال وغير عمال	٨
نماذج من العرب	٤
امرأة محجبة (من المغرب)	١
تلميذة من الجزائر	١
عامل جزائري	١
سوق ريفي	١
جموع من مدينة القاهرة	١
آخرون من الرجال الرسميين والأمم المتحدة	٣
تصنيف تبعاً لعدد الأفراد:	
جماعات (أكثر من ٤ أفراد) ١٣	
بدو (خاصة طوارق ٣)	٦
فلاحون مغاربة	١
عمال مغاربة	١
عمال مهاجرون	٣
قوات الأمم المتحدة بلبنان	١
اجتماع للأوبيك	١
أفراد عدة (٢ أو٣) ٩:	
فلاحون مزارعون	٦
عمال مهاجرون	١
بدو (طوارق)	١
شخصيات رسمية	١
فرد واحد (١٢):	
نماذج من العرب	٤
فلاحون	٣
مهاجرون في فرنسا	٣
امرأة محجبة	١
تلميذة	١
جماعة (حشد) ٥:	
جماعة ريفية مُستأصلة (الجزائر)	١
بدو (استقروا في الحضر)	١
مظاهرة لمهاجرين	١
سوق محلّي جرداية (حشد)	١
ــ تمثيل للبدو مبالغ فيه وتفتيت الفلاحين	

الأشخاص الأكثر تمثيلاً هم الفلاحون والمزارعون (١٠) والبدو وعلى رأسهم الطوارق (٨) والعمال المهاجرون (٨). ويبدو على الفور أن تمثيل البدو مبالغ فيه بالقياس إلى وزنهم الحقيقي في المجتمع العربي حيث أصبحوا لا يمثلون الآن إلاّ جماعة هامشية للغاية، في حين جاء تمثيل الفلاحين أقل من المفروض لأنهم ما زالوا يمثلون في المجتمع العربي جماعة ذات أهمية تكوّن أغلبية السكان في بعض البلدان العربية مثل مصر وسوريا والمغرب والجزائر.

إن الطابع الفردي هو الغالب في الصور والرسوم التي تمثل الفلاحين ـ وعددها تسعة منها ستة لفرد واحد وثلاثة لأفراد قلائل (٢ أو ٣ أفراد) ـ وهي رسوم بصرية بعيدة عن واقع العالم الريفي العربي (المغربي بصفة خاصة)، وتقترب أكثر من حالة الريف الغربي المشتت والمفتت. ولا تظهر فيها الجماعات الريفية والعائلات الفلاحية المُمتدّة ذات المعدل المرتفع في الإنجاب، كما لا يمثل فيها الإسكان الريفي العربي المتقارب المتجمع. وكذلك تختفي منها الأسواق الريفية العربية المكتظة والأساليب الجديدة للاستغلال التعاوني والتجمعات التقليدية عند الحصاد، وكلها سمات لا زالت تميز العالم الريفي العربي، وهي غائبة في الصور والرسوم، كما أنها غائبة من النصوص.

د ـ الاختفاء شبه الكامل للمجتمع الحضري (المديني)

لا نجد في الصور والرسوم ما يشير إلى الانفجار الحضري في العالم العربي الحالي مع أن النصوص تناولت هذا الموضوع عدة مرات. فلا نرى الحشود ذات الكثافة السكانية العالية التي تذهل الزائرين الأجانب لأية مدينة عربية، إلا في صورة واحدة لحشد من الناس في القاهرة، مع صورة أخرى لجماعة ريفية جزائرية مقتلعة من محيطها ومهاجرة إلى ضاحية في مدينة. وبالرغم من كثرة الصور والرسوم المتعلقة بالحضر في العالم العربي إلا أنها تخلو من الأشخاص، فهي تصور مدناً قديمة أو حديثة ساحلية أو داخلية ولكن من غير سكان، فيها أسواق وأماكن عبادة ومنازل ونماذج معمارية، تغص بالعنصر الإنساني في واقع حياتها اليومية ولكنها للأسف تخلو منه تماماً في الصور. إن الاعتبار الجمالي يغلب هنا على الاعتبار السوسيولوجي.

وبصفة عامة يمكن القول إن التمثيل الفردي (من فرد إلى ٣ أفراد) يفوق التمثيل الجماعي ذا الكثافة السكانية العالية والحشود المشكلة من أعداد كبيرة، وذلك بنسبة ٢١ إلى ٥. كان يمكن لمجموعة الصور التي بها عدد متوسط من الناس أن تخفف من الإحساس بندرة التمثيل الإنساني، خاصة وأن عدد هذه المجموعة المتوسطة يبلغ ١٣ صورة، ولكن هذا لم يتحقق لأنها لا تخص إلا جماعتين: الأولى هامشية في المجتمع العربي وهي جماعة البدو (٦ من ١٣)، والأخرى تقع صراحة خارج العالم العربي وهي جماعة العمال المهاجرين في فرنسا (٣ من ١٣).

خاتمة الفصل الثامن

لقد قام تعليم الجغرافيا خلال المرحلة الاستعمارية (قبل ١٩٦٠) على تقطيع العالم غير الغربي وفقاً لحدود الإمبراطوريات الاستعمارية التي تعتبر هذا العالم مفتوحاً للسيطرة السياسية كمجال للاستغلال الاقتصادي والإنساني.

وإذا كان العامل الاستعماري (كما هو ثابت من تاريخ الاستكشافات واستغلال الموارد) هو الذي وجّه المعالجة الجغرافية للعالم غير الأوروبي، وبصفة خاصة ما سُمّي جغرافياً «البلدان الاستوائية» قبل ١٩٦٠[٦٢]، فما هو الوضع بعد زوال الاستعمار؟ ما هي الاعتبارات التي توجه تعليم جغرافيا المناطق التي تحررت من الاستعمار ومنها العالم العربي؟

نلاحظ أولاً انحسار الجغرافيا «السياسية» وتحولها إلى جغرافيا طبيعية مناخية اقتصادية ينصب اهتمامها على الموارد القابلة للاستغلال وللتصدير (البترول في المقام الأول) وعلى الاستثمار في البلدان الصحراوية البترولية الغنية بالعملات الصعبة.

وبالرغم من أن الجغرافيا تعلن اهتمامها بـ «الإنسان وبالوسط الذي يعيش فيه» فإنه اهتمام مجرد وقاصر على سكان الصحراء. أما المناطق الحضرية في العالم العربي ذات الكثافة الإنسانية العالية الواقعة على سواحل البحار والأنهار فيشار إليها كمجرد مشكلة عددية ناشئة عن زيادة السكان. هذا «الخطر الزاحف» الذي يكبح تطور هذه البلدان التي تسعى فرنسا إلى مساعدتها (الجزائر وتونس والمغرب).

إن كتب الجغرافيا ـ على عكس كتب التاريخ ـ نادراً ما تعترف بوجود العالم العربي وهي لا تشير إليه بالاسم، ويمكن تفسير ذلك باتجاه مؤلفي الجغرافيا المدرسية في فرنسا إلى تقسيم العالم إلى مناطق مناخية لا تُذكر فيها بالاسم إلا أسماء الدول القائمة والقارات، وهي لا تعطي اعتباراً للمناطق الجيوسياسية والثقافية واللغوية غير المكونة لدولة. فالخرائط كلها مناخية قارية أو سياسية في حدود التقسيم إلى دول.

ويحظى «العالم الإسلامي» باستثناء من هذه القاعدة، فهو الكيان الجغرافي الوحيد الذي تعترف به كتب الجغرافيا وتبيّن حدوده في مختلف القارات بالرغم من أنه غير مؤسس سياسياً.

القائمة رقم ١: كتب الجغرافيا والتربية المدنية للمرحلة الثانوية التي خضعت للبحث

ج ٩ (هاشيت) **الجغرافيا** للسنة السادسة تحت إشراف J. Martin et P. Desplanques, Hachette (classiques) ١٩٨٦.

---

(٦٢) Hervé Thery, «Les Pays tropicaux dans les manuels scolaires (Enseignement secondaire, 1925-1960),» (Mémoire de maitrise, université de Paris I, 1973).

ج ١٠ (ناتان): الجغرافيا للسنة السادسة تأليف G. Hugonie وآخرين Nathan البرنامج الجديد لعام ١٩٨٥.

ج ١١ (بورداس): الجغرافيا للسنة السادسة Bordas, Coll. J. Guigue ١٩٨٦.

ج ١٢ (بيلان): المسافات والحضارات (الجغرافيا والتربية الوطنية) للسنة السادسة، بإشراف Belin, E. Désiré et V. Zanguellini ١٩٧٧.

ج ١٣ (بورداس): الجغرافيا (تربية مدنية) للخامسة Bordas, Coll. J. Guigue ١٩٨٢.

ج ١٤ (ناتان): الجغرافيا للخامسة Nouvelle Collection F. Nathan ١٩٨٢.

ج ١٥ (بيلان): المسافات والحضارات (الجغرافيا) للسنة الخامسة، بإشراف Belin, E. Désiré et V. Zanguellini ١٩٧٨.

ج ١٦ (بيلان) المسافات والحضارات (الجغرافيا) للسنة الرابعة Belin, Cours Prévot-Lebrun ١٩٨٠.

ج ١٧ (بورداس): الجغرافيا للسنة الرابعة Bordas, Coll. Guigue، ١٩٨٣.

ج ١٨ (ناتان): الجغرافيا للسنة الرابعة Nouvelle Collection Nathan ١٩٨٣.

ج ١٩ (هاشيت): الجغرافيا للسنة الرابعة بإشراف Hachette, J. M. Lambin، ١٩٨٣.

ج ٢٠ (هاشيت): الجغرافيا للسنة الثالثة بإشراف Hachette, J. M. Lambin، ١٩٨٥.

ج ٢١ (ناتان): الجغرافيا للسنة الثالثة Nouvelle Collection F. Nathan ١٩٨٤.

ج ٢٢ (بيلان): المسافات والحضارات للسنة الثالثة بإشراف Belin, Désiré, Lebrin et Zanguellini ١٩٨٠.

ج ٢٣ (هاشيت): جغرافيا الزمن الحاضر للسنة الثانية Hachette, GREHG، ١٩٨٥.

ج ٢٤ (ناتان): الجغرافيا العامة للسنة الثانية، البرنامج الجديد، ناتان، ١٩٨١.

ج ٢٥ (بورداس): الجغرافيا للسنة الثانية Bordas, Collection J. Bethemont، ١٩٨١.

ج ٢٦ (هاشيت): جغرافيا الزمن الحاضر للسنة الأولى Hachette, GREHG ١٩٨٢.

ج ٢٧ (بورداس): جغرافيا فرنسا/ أوروبا السنة الأولى Bordas, Collection J. Bethemont ١٩٨٢.

ج ٢٨ (هاشيت): جغرافيا الزمن الحاضر للسنوات النهائية Hachette, GREHG، ١٩٨٣.

ج ٢٩ (بورداس): **الجغرافيا ــ العالم** للسنوات النهائية Bordas, Collection J. Bethemont ١٩٨٣.

ج ٣٠ (ناتان): **الجغرافيا** للسنوات النهائية Nouvelle Collection F. Nathan, Y. Lacoste et al. ١٩٨٣.

ج ٣١ (كولان): **الجغرافيا وعالم اليوم**، للسنوات النهائية (بإشراف A. Colin (M. Baleste ١٩٨٣.

القائمة رقم ٢: مجموعة النصوص محل البحث في كتب الجغرافيا والتربية المدنية

ج ٩ (هاشيت) للسادسة:

الفصل الخامس «الرجال في وسط معتدل» ص ١٩٤ ــ ٢٠٩ (٤ صفحات مفيدة).

الفصل السادس «الرجال في الصحراوات الحارة» ص ٢١٠ ــ ٢٢٣ (٩ صفحات مفيدة).

ج ١٠ (ناتان) للسادسة:

الفصل الثالث «الناس في منطقة البحر المتوسط» ص ٥٦ ــ ٦٧ (لا توجد أية صفحة مفيدة).

الفصل الرابع «الناس في الصحراوات الحارة» ص ٦٨ ــ ٨١ (٨ صفحات مفيدة).

ج ١١ (بورداس) للسادسة:

الفصل الرابع «المنطقة المعتدلة للبحر المتوسط» ص ٥٧ (نصف صفحة مفيدة).

الفصل الخامس «المنطقة الصحراوية الحارة» ص ٦٠ ــ ٧٠ (١٢ صفحة مفيدة).

الفصل الثامن «الناس وكوكب الأرض» ص ٩٦ ــ ٩٧ (نصف صفحة مفيدة).

ج ١٢ (بيلان) للسادسة:

الفصل الحادي عشر «رجال الصحراء» ص ٥٨ ــ ٦١ (٣ صفحات مفيدة).

الفصل الثالث عشر «الزراعة في منطقة البحر المتوسط» (شمال افريقيا، إسرائيل، مصر) ص ٦٨ ــ ٦٩ (صفحتان مفيدتان).

ج ١٣ (بورداس) للخامسة:

الفصل الأول «الأرض والرجال» (السكان، حركات الهجرة)، ص ١٢ ــ ١٨ (صفحة واحدة مفيدة).

الفصل السادس «البترول في العالم» ص ٦٦ ـ ٧١ (٤ صفحات مفيدة).

ج ١٤ (ناتان) للخامسة:

الفصل الأول «العالم الذي نعيش فيه: خامساً: السكان في غاية التنوع. عاشراً: القارة الإفريقية. حادي عشر: الأنشطة الصناعية في افريقيا». ص ١٥ وكذلك ص ٦١ ـ ٦٧ (٦ صفحات مفيدة).

الفصل الخامس عشر «البترول» ص ٩٢ ـ ٩٣ (صفحتان مفيدتان).

الفصل السادس عشر «المدن ومنشؤها في القرن التاسع عشر» ص ٧٤ (صفحتان مفيدتان).

الفصل السابع عشر «التجمعات الكبيرة» ص ١٠٩ (صفحة واحدة مفيدة).

الفصل الثامن عشر «النقل والمبادلات» ص ١١٦ ـ ١١٨ (٣ صفحات مفيدة).

ج ١٥ (بيلان) للخامسة:

«أشكال التعمير» ص ١١٨.

«التجمعات الكبيرة» ص ١٢١.

«البترول» ص ١٣٢.

«الجزائر: مولد دولة» ص ١٧٤ ـ ١٧٧ (٦ صفحات مفيدة).

ج ١٦ (بيلان) للرابعة:

«ما هي أوروبا» ص ١٤٤ (نصف صفحة مفيدة).

٢٤ ـ «غرب أوروبا أرض مهجر» ص ١٧٢ ـ ١٧٣ (صفحتان مفيدتان).

ج ١٧ (بورداس) للرابعة:

«سحر عالم البحر المتوسط» (لا شيء).

ج ١٨ (ناتان) للرابعة:

«السكان الأوروبيون ـ حوار حول العنصرية» (صفحة واحدة مفيدة).

ج ١٩ (هاشيت) للرابعة:

الرجال وأنشطتهم في أوروبا: ب ـ تنوع الأوروبيين ص ٣٢ ـ ٣٣ (العمال المهاجرون) (نصف صفحة مفيدة).

ج ٢٠ (هاشيت للثالثة):

«سكان فرنسا» ص ٢٠٦ ـ ٢٠٧ (صفحة واحدة مفيدة).

«الوجود الفرنسي في العالم» ص ٢٤٤ ـ ٢٤٥.

«الوجود التجاري» ص ٢٤٦ ـ ٢٤٧ (صفحتان مفيدتان).

«نقص النمو (الجزائر، مصر) ص ٣١٤ و٣٢٠ (صفحة ونصف ذات فائدة).

ج ٢١ (ناتان) للثالثة:

«تداول السلع والرجال» ص ١٨٧ (نصف صفحة مفيدة).

ج ٢٢(بيلان) للثالثة:

«الجماعة الاقتصادية الأوروبية في مواجهة تحدي الطاقة» ص ١٦٠ (نصف صفحة مفيدة).

ج ٢٣ (هاشيت) للسنة الثانية:

«الأجواء الحارة ـ «التصحر» ص ٨٨ ـ ٨٩ (صفحتان مفيدتان).

«الجزائر: الكشف على السكان بالأشعة» ص ١٤٢ (نصف صفحة مفيدة).

«حركات الهجرة البشرية» ص ١٥٩ ـ ١٧٣ (صفحتان مفيدتان).

«المعونات للبلدان النامية» (نصف صفحة مفيدة).

«الأجانب في فرنسا» ص ٣٦ ـ ٣٧ (صفحتان مفيدتان).

«مشكلة الطاقة» ص ٧٦ (نصف صفحة مفيدة).

ج ٢٨ (هاشيت) للنهائية:

«القوة الاقتصادية (في العالم اليوم)» ص ١٨ (نصف صفحة).

«القوة العسكرية» ص ٢٠ ـ ٢١ (الشرق الأوسط) (نصف صفحة مفيدة).

«المجموعات الجغرافية السياسية الكبيرة» ص ٢٤ (نصف صفحة مفيدة).

«البترول في العالم» ص ٢٦٩ (صفحة واحدة مفيدة).

«سوق البترول» ص ٢٧٤ ـ ٢٨١ (صفحتان مفيدتان).

«عوامل نقص النمو» ص ٣٠٦ ـ ٣٠٩ (صفحتان مفيدتان).

«تفهم الجزائر» ص ٣٤٨ ـ ٣٥١ (٤ صفحات مفيدة).

«الطريق الجزائري للتنمية» ص ٣٥٢ ـ ٣٥٧ (٦ صفحات مفيدة).

«دور الهيدروكربون في الجزائر» ص ٣٥٨ ـ ٣٥٩ (صفحتان مفيدتان).

«سباق التسلح في الشرق الأوسط» ص ٣٧٨ ـ ٣٧٩ (نصف صفحة مفيدة).

ج ٢٩ (بورداس) للنهائية:

«ما هو نقص النمو؟» ص ١٦٨ ـ ١٦٩ (نصف صفحة مفيدة).

«مشاكل الطاقة في البلدان النامية» ص ١٧٢ (نصف صفحة مفيدة).

«الطبيعة وتنظيم المجال الجغرافي في البلدان النامية» ص ١٧٨ ـ ١٨٠ (تونس) (نصف صفحة مفيدة).

«طرق التنمية الصناعية (الجزائر)» ص ٢١٢ ـ ٢١٣.

«الموارد المنجمية والتنمية» ص ٢٢٤ (صفحة واحدة).

«المساعدة من أجل التنمية» ص ٢٣٣.

«مراحل تصنيع البترول» (نصف صفحة).

«سوق البترول المعاصر» ص ٢٧٩ ـ ٢٨٠ (نصف صفحة).

«البترول والجغرافيا السياسية (الصراع في الشرق الأوسط) ص ٢٨٢ ـ ٢٨٣ (صفحتان مفيدتان).

«نحو تنظيم المجال الاقتصادي (الجامعة العربية) ص ٢٩٤ (نصف صفحة).

ج ٣٠ (ناتان) للنهائية:

«المزارع الكبيرة» (المغرب، الجزائر) ص ٢٠٩.

«الوضع الاقتصادي والاجتماعي للعالم الثالث» ص ٢١٢ ـ ٢١٤ (نصف صفحة).

«سوق البترول» ص ٢٧٠ ـ ٢٨٧ (٤ صفحات مفيدة).

«ظهور العالم الثالث» (البترول) (صفحة واحدة مفيدة).

ج٢٤ (ناتان) للثانية:

«النمو غير المتساوي» ص ١٠٩ (نصف صفحة مفيدة).

«الصحاري» ص ١٢٢ ـ ١٢٣ وصفحة ١٢٧ (صفحتان مفيدتان).

«عن الرجال والنساء أثناء العمل» (المهاجرون) ص ١٤٤.

«الزراعة في بلدان العالم الثالث» ص ١٥٥ (نصف صفحة مفيدة).

«مدن العالم الثالث» ص ١٧٦ ـ ١٧٧ (صفحتان مفيدتان).

«مشكلات الطاقة» ص ١٨٩ وص ١٩٤ ـ ١٩٥ (٣ صفحات مفيدة).

«الاستراتيجيا والجغرافيا السياسية» ص ٢١٣ و٢١٦ ـ ٢١٧ (صفحة مفيدة).

ج ٢٥ (بورداس) للثانية:

«المياه الحية والمياه الراكدة» (النيل) ص ٧١ (صفحة واحدة مفيدة).

«المناطق الاستوائية الجافة» ص ٨٦ ـ ٨٧ (نصف صفحة مفيدة).

«حركات الهجرة» ص ١١٢ ـ ١١٣ (صفحتان مفيدتان).

«عن الأجناس والعنصرية» ص ١٢٠ (نصف صفحة مفيدة).

«الجماعات والمسافات: اللغة والدين» ص ١٢٢ ـ ١٢٣ (نصف صفحة مفيدة).

«البلدان الغنية والبلدان الفقيرة» (نصف صفحة مفيدة).

«النمو ونقص النمو» (نصف صفحة مفيدة).

«السيادة».

«التصنيع اليوم» (صفحة واحدة مفيدة).

«مدن العالم الثالث» (القاهرة) (صفحتان مفيدتان).

«الزراعة بواسطة الري» (صفحة واحدة مفيدة).

«الزراعة والغذاء» ص ١٩٢ ـ ١٩٨ (صفحتان مفيدتان).

«الصناعة: أزمة طاقة أو أزمة بترول» ص ٢١٢ ـ ٢١٣ (صفحتان مفيدتان).

ج ١٢٦ (هاشيت) للأولى:

«سكان فرنسا من المهاجرين» ص ٦٥ ـ ٦٦ (صفحة ونصف مفيدة).

«قوة فرنسا التجارية والمالية» ص ٣٩١ (صفحة مفيدة).

«النطق بالفرنسية» (صفحة واحدة مفيدة).

«الفرنسيون في العالم» (صفحة واحدة مفيدة).

«فرنسا والعالم الثالث» (صفحة واحدة مفيدة).

ج ٢٧ (بورداس) للأولى:

ج ٣١ (كولان) للنهائية:

«السوق العالمي للبترول» ص ٢٤٨ ـ ٢٥٩ (١٠ صفحات).

«نقص النمو مشكلة معقدة» ص ٢٧١ (نصف صفحة).

«الناس في العالم الثالث (الرق)» ص ٢٧٤ ـ ٢٧٥ (صفحة واحدة مفيدة).

«النمو الحضري (الشرق الأوسط ـ مصر) (نصف صفحة مفيدة).

«العاهات الاجتماعية والتقاليد العائقة (وضع المرأة في الإسلام) ص ٢٨٢ ـ ٢٨٣ (نصف صفحة مفيدة).

«التقدم التقني ـ المخاطر الاجتماعية» ص ٢٨٦ و٢٩٣ (نصف صفحة مفيدة).

«طرق النمو (الجزائر ـ كوبا)»:

«التجربة الجزائرية» ص ٣٠٣ ـ ٣٠٦ (نصف صفحة).

«التنوع الجغرافي للعالم الثالث ـ افريقيا الشمالية والشرق الأوسط: البترول والإسلام» ص ٣١٢ (نصف صفحة).

الفصل الختامي (تركيب شامل)

بين «العرب» و«الفرنسيين»: صور مقولبة مزمنة وخطاب محدود معادٍ للعنصرية

ختاماً لهذا البحث أحاول أن أستخلص في ما يلي السمات الرئيسية العامة لصورة العرب كما تبدو من تحليل النصوص ومرفقاتها في كتب التاريخ والجغرافيا والتربية المدنية والقراءة المقررة في كل من المرحلتين الابتدائية والثانوية.

تظهر مجموعة أولى من السمات تتعلق بصورة العرب في ذاتهم كجماعة عرقية جامدة موجودة في زمان ومكان محددين وتنتسب لها حضارة وثقافة (أولاً). وتوجد مجموعة أخرى من السمات تخص علاقات العرب بالجماعات والشعوب الأخرى مثل «الفرنسيين» الذين يمثلون مركز اهتمام الكتب المدرسية محل البحث (ثانياً).

سأحرص في هذه الخاتمة على توضيح ما يوجد من فروق ذات دلالة في هذه الصورة في كل من المرحلتين الابتدائية والثانوية، وكذلك الاختلافات الهامة القائمة في رؤية المؤلفين أو الناشرين بالنسبة إلى هذه السمة أو تلك، وسأشير في النهاية إلى التغيرات التي طرأت على صورة العرب والمسلمين بالمقارنة مع الكتب المدرسية التي كانت مقررة في فترات سابقة كلما سمحت الأبحاث المتوفرة بإجراء مثل هذه المقارنة.

أولاً: العرب: الزمان، المكان، الحضارة

١ ـ العرب في الماضي

السمتان السائدتان في المجموعة التي تخص العرب هما الماضوية وتجنّب العرب في الزمن الحاضر. وباستثناء كتب التاريخ التي تختص بطبيعة موضوعها بأحداث الماضي نجد أن المواد الأخرى من قراءة وجغرافيا تنصب في معظم الأحيان على العرب في الزمن الماضي ولا تتعرض للعرب في الحاضر في حياتهم وثقافتهم المعاصرة إلا بصفة جزئية، وتوصلنا إلى هذه النتيجة من تحليل كتب القراءة والجغرافيا المقررة.

الماضوية هي السمة الرئيسية لتمثيل العرب في كتب القراءة للمرحلة الابتدائية. ويتراجع هذا الطابع إلى حد ما في كتب المرحلة الثانوية وإن كان قد احتفظ فيها مع هذا بأهميته. ويبرز هذا الطابع من جديد وبشكل آخر في كتب الجغرافيا. ولهذه الماضوية شقان: الحرص على ذكر ما هو عربي في الماضي، وتجنبه في الحاضر.

تسود الماضوية في كتب قراءة المرحلة الابتدائية عند تقديمها للعرب، فنجد فيها أن كل مقتطفات الأدب الفرنسي ذات الموضوع العربي تجري أحداث قصصها إما في زمن استعماري ماض أو في زمن غير محدد، وذلك حتى في الحالات التي يكون فيها زمن كتابة النص لاحقاً على انتهاء المرحلة الاستعمارية، أي معاصراً. أما المقتطفات القليلة المأخوذة عن الأدب العربي الناطق بالفرنسية أو المترجم عن العربية فإنها تدور أيضاً في ماضٍ أسطوري غير محدد.

وفي كتب قراءة المرحلة الثانوية نجد أن النطاق الزمني لصورة العرب يتسع ويتعدد، فنجد فيها مقتطفات من الأدب الملحمي للعصور الوسطى، وتتعدى النصوص المرحلة الاستعمارية لكي تشمل الأدب المعاصر المتعلق بالوضع الحاضر. وهذا التنوع يخص بصفة خاصة المقتطفات المأخوذة عن الأدب الفرنسي إذ يقل فيها نصيب الأدب الاستعماري لصالح النماذج الملحمية والاستشراقية والحديثة. ولكن الملاحظ أنه في الوقت الذي يتسع فيه ويتنوع هذا الماضي الذي تدور حوله هذه المقتطفات، فإن الحاضر الذي تعبر عنه مقتطفات الأدب المعاصر حاضر يخص فئات هامشية من العرب: عمال مهاجرين في فرنسا وسكان مخيمات للاجئين ومدن صفيح على هامش المدن العربية. ولا تؤدي مقتطفات الأدب العربي الناطق بالفرنسية ــ وعددها في كتب المرحلة الثانوية أكبر ــ إلى التخفيف من الاتجاه الماضوي وتجنّب الحاضر إذ إنها في الغالب مأخوذة عن سير ذاتية تدور أحداثها عند نهاية المرحلة الاستعمارية، ولكن قبل الاستقلال.

ولا بد من الاشارة إلى غياب المقتطفات المأخوذة من الأدب العربي المعاصر سواء منه الناطق بالفرنسية أو المترجم، التي تدور أحداثها في الفترة الحالية بعد الاستقلال. بل إن المقتطفات النادرة المترجمة عن الأدب العربي سواء في كتب المرحلة الابتدائية أو الثانوية مأخوذة عن قصص ألف ليلة وليلة، وبهذا فهي تسهم أيضاً في تدعيم ماضوية الصورة.

وبالنسبة إلى مادة الجغرافيا، نجد أن النصوص والصور والرسوم التي تتعلق بالعالم العربي تؤكد جزئياً وبطريقة غير مباشرة هذا الاتجاه الذي يحرص على تفضيل الماضي وعلى تجنب عرب الحاضر في الصورة التي يوجدون عليها في ديارهم.

فقد أعطت كتب الجغرافيا والتربية المدنية أهمية ملحوظة لمشكلتين حالّتين تتعلقان بالعرب في فرنسا، مشكلة الهجرة العربية المغربية ومشكلة العنصرية المعادية للعرب. وكذلك أفاضت هذه الكتب في تناول «مشكلة» أخرى ذات مصدر عربي هي موضوع البترول. ولكن في ما عدا هذه الاستثناءات الهامة لا يسعنا إلا أن نلحظ أن الإحالات القليلة إلى التاريخ العربي

أو الإسلامي في كتب الجغرافيا تتعلّق بماض يدور حول الغزو العربي والتوسع الاسلامي. ونجد أن المفردة الحديثة «العالم العربي» ليست نادرة في كتب الجغرافيا فحسب، ولكنها تشير أيضاً في أغلب الحالات ــ سواء في النصوص أو في الخرائط ــ إلى «حضارة ماضية من حضارات القرون الوسطى». ونجد شكلاً من أشكال تجنب العرب في الحاضر في الصور والرسوم التي تمثل مدن العالم العربي حيث يغيب منها العنصر الإنساني الذي يفور فيها في حقيقة واقعها اليومي. وقد تأكد هذا الغياب أو التجنب من تحليل النصوص الجغرافية: «فالتحضّر» لا يوصف أبداً «بالعربي»، المفردتان لا تجتمعان في نص ما، كما انه لا توجد «مدن عربية» حتى إذا كانت تقع في منطقة عربية فهي توصف «بالإسلامية». فيبدو وكأن «التمدن» و «التحضر» في نظر الجغرافيين، بعيدان كل البعد عن كل ما هو عربي.

تتلخص السمات الرئيسية لهذا الاتجاه الماضوي الذي يميل إليه مؤلفو الكتب عند تناول المواضيع المتعلقة بالعرب في اختزال حاضر العرب بحيث يصبح قاصراً على مشاكل الهجرة والعنصرية واستهلاك البترول في فرنسا، وفي تجنب العرب الحاليين كما هم في ديارهم، وفي تجنب مظاهر حياتهم الحضرية مفضلين عليها مظاهر الحياة الهامشية، مع تفضيل النصوص والأحداث التي تشير إلى ماضيهم أكثر من حاضرهم. ويعكس هذا الاتجاه قلة الاهتمام بعرب الزمن الحاضر واختزال الموضوع إلى مشاكل عربية المصدر تفرض نفسها حالياً في فرنسا، مثل مشاكل البترول والعنصرية والهجرة.

٢ ــ العرب: بدون مكان ولا أراضٍ

إن المجال الذي يشغله العرب في الكتب المدرسية غير محدد بشكل واضح، فنراه أحياناً صحراوياً، وأحياناً أخرى يكون غير موجود أصلاً. فهو يظهر في نصوص القراءة والتاريخ والجغرافيا وفي نصوصها المرفقة من خرائط وصور ورسوم على الوجه الآتي:

في المرحلة الابتدائية نجد أن الصحراء هي المجال السائد في النصوص الخاصة بالعرب في كتب القراءة. وهذه الصحراء تكون في غالب الأحيان غير محددة، إذ لا تذكر البلدان أو المناطق التي تقع ضمنها. وهي لا تخلو من السكان، ولكن يشغل البدو الرحل من العرب أو المور أو الطوارق الأدوار البارزة في الروايات التي تدور فيها. ويركز برنامج الجغرافيا في المرحلة الابتدائية أيضاً على المنطقة الصحراوية وسكانها، وذلك لأن البرنامج مقسم على أساس المناطق المناخية. فأكثر الإشارات إلى المجال العربي (من أماكن وسكان وبلدان وتضاريس) جاءت في الفصول المخصصة للمنطقة الصحراوية. ونادراً ما نجد إشارة إليه في الفصول المخصصة لمنطقة البحر المتوسط المعتدلة بالرغم من أن أكثر من نصف المساحة الكلية لشواطئه ناحية الجنوب والشرق يشمل مناطق ساحلية للعالم العربي، وهي مناطق حضرية كثيفة السكان وأخرى زراعية ليس سكانها من البدو، ولكنهم من سكان المدن والريف.

– إن الفترات التاريخية الثلاث التي تم أثناءها لقاء بين الفرنسيين والعرب في كتب تاريخ المرحلة الابتدائية، هي فتوحات أو غزوات لأراضي الآخرين. عند الفتح العربي وفترة انتشار الإسلام تعلق الأمر بالأراضي الأوروبية. وخلال الحروب الصليبية والفترة الاستعمارية تعلق الأمر بالأراضي العربية الإسلامية. ونلحظ في هذا الشأن أن الكتب تلجأ إلى التحديد الدقيق للمجال الذي احتلّه العرب خلال القرن الثامن الميلادي، وتشير إليه باعتباره «امبراطورية إسلامية» امتدت إلى ثلاث قارات، بل وخصصت خريطة لتحديد نطاقها. وفي المقابل لا تحدّد هذه الكتب بالوضوح نفسه المجال العربي الاسلامي عندما أصبح بدوره محلاً للغزو أو الاحتلال من جانب فرنسا والغرب. فالنصوص والخرائط التي تتعلق بالحروب الصليبية لا تهتم ببيان وتحديد الممالك التي غرسها الصليبيون في الشرق الأوسط العربي والإسلامي. وساهم في تأكيد هذا الغموض استخدام كل المؤلفين لتعبير «الأراضي المقدسة» ولا يشيرون في أي مكان إلى أن الأمر يتعلق بفلسطين، وكأن هذا الاسم محظور الاستخدام.

ونجد في النصوص المتعلقة بالفترة الاستعمارية هذا التعريف للاستعمار: «احتلال أراض وإصلاحها بمعرفة أمة أجنبية». وتبدو الأراضي التي قامت فرنسا باحتلالها كما لو كانت خالية من السكان، وهكذا نجد أن المقاومة التي أبداها السكان إبان غزو الجزائر قد اقتصرت على جهد فرد واحد معزول. وتؤدي الأراضي «الخالية» وظيفة طمس علاقات التسلط والكبت التي فرضها الاستعمار على الخاضعين له.

– **وفي كتب قراءة المرحلة الثانوية** تأخذ صورة المجال العربي الاسلامي شكلاً معقداً. فظهرت اتجاهات مختلفة مع تنوع النماذج الأدبية التي قدمتها الكتب. لقد أصبح المجال الذي يدور فيه الحدث محدداً، ونلحظ في هذا الشأن أن حوالى نصف المقتطفات تقع أحداثها في المغرب وفي الشرق الأوسط. وبالرغم من أن الصحراء لم تعد كما كانت في المرحلة الابتدائية هي الموضوع المفضل للسرد فتقلص الحجم المخصص لها (١٢ بالمئة)، ولكنها ظلت مع هذا تمثل النطاق المكاني الأكثر أهمية في النصوص التي تدور أحداثها في العالم العربي. في المقتطفات المأخوذة عن الأدب العربي الناطق بالفرنسية لا يظهر الحيز الريفي أو الحضري إلا ظهوراً ضعيفاً، أما مقتطفات الأدب الفرنسي التي تدور أحداثها في العالم العربي فإنها لا تخرج من نطاق الصحراء إلا لتقع تارة في نطاق مدينة صفيح مغربية ذات طابع هامشي، وتارة أخرى في مخيم لاجئين فلسطينيين ذي موقع غير محدد على الحدود السورية. ونعتقد أن الوجود الضعيف للمجال الريفي والحضري العربي يرتبط بغياب مقتطفات مأخوذة عن الأدب العربي المعاصر (المترجم)، وهذا الأدب يدور في معظمه في إطار مديني حالي أو في إطار ريفي سابق.

– **في كتب الجغرافيا المقررة للمرحلة الثانوية** نجد أن مجموعة النصوص التي أمكن تحديد صفتها العربية من خلال أسماء الأماكن والمناطق والسكان والتقنيات المشار إليها فيها

تتعلق بصفة خاصة بالمنطقة الصحراوية الحارة، ولا نجد بينها ما يتعلق بمنطقة البحر المتوسط المعتدلة إلا القليل[1]. في حين أن المساحات النافعة والآهلة بالسكان المستثمرة من الأراضي العربية تقع في المناطق المتوسطية والنهرية أكثر مما تقع في المناطق الصحراوية. وتسود الصحراء أيضاً في المواضيع الجغرافية الأخرى من المجموعة: مثل الزراعة والري والمدن. ومع هذا نجد أن حياة البداوة التي شغلت المكان الأهم في المجموعة معروضة عرضاً سيئاً: فلا نجد تحديداً للمسارات، ولا للمجال الذي تشغله القبائل، ولا لأسمائها وأماكن وجودها. والطوارق هي المجموعة الوحيدة التي حظيت باهتمام الكتب المدرسية بغير استثناء، فأضفت عليها مسحة خرافية وخصصت لها خريطة لتحديد أماكن وجودها وتنقلها في جنوب الجزائر. أما المجال الحضري فقد نُسب إليه دائماً أنه مجال إسلامي لاعربي وكأن العروبة والتمدّن لا يجتمعان في نظر رجال الجغرافيا المدرسية. فلا وجود في الكتب لـ «مدن عربية» و «عمارة عربية» و «فنون عربية». ويبدو العرض هنا متناقضاً: فالتركيز فيه انصب على الناحية الجمالية، ولكن بحيث يبدو خالياً من البشر، وفي الوقت نفسه تحذّر النصوص من المشاكل الناجمة عن الكثافة السكانية العالية وعن ارتفاع معدلات المواليد في المناطق الحضرية. والكلمات المستخدمة في هذا التحذير مثل «الخطر» و «الانفجار المخيف» و «الدوار» تذكرنا بصيغ المبالغة التي استخدمت عند وصف الفتح العربي. إنها من فيض زمن آخر ولكنها تتعلق بالمجال نفسه. وفي الصور والرسوم نجد في المقابل أنها عندما تقدم العالم الحضري العربي نجده في غالبه خالياً من البشر، والباقي القليل لا يقدم إلا أفراداً أو عدداً من الناس لا يتعدى أربعة أفراد، وهي لا تصور إلا نادراً الجموع والحشود الحضرية والتجمعات الريفية التي يتميز بها المظهر البشري في العالم العربي.

لقد لاحظنا أيضاً أن كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية تتجاهل تقريباً مفردة «العالم العربي»، مع أن هذه المفردة شائعة الاستخدام في الجغرافيا السياسية والثقافية غير المدرسية. وقد أظهر التحليل المفرداتي للكلمات العربية في هذه الكتب أنها لا تنظر إلى العرب باعتبارهم جماعة ذات كيان خاص ومجال قائم بذاته. وباستثناء «الجزائر» لا نجد في ارتباطات مفرداتها ما يشير إلى مجال أو مكان مشترك للعرب، وهم لا يُحدّدون إلا بالعلاقة مع جماعة خارجية

---

(١) ترى مارلين مانو أن «اختيار العالم الاسلامي في برامج الثانوي يمهّد لتدريس العالم البحر المتوسطي الاسلامي منذ الفتح الاسلامي إلى القرن التاسع عشر والعشرين، ويسهم في طرح مشكلة التوترات والنقاط المشتركة بين البلدان العربية وبلدان الساحل الشمالي لحوض البحر المتوسط». وتضيف أن هذا الاختيار يعوض عن غياب المجال البحر المتوسطي في مجمله في كتب التاريخ والجغرافيا للمرحلة الثانوية. نحن لا نشاطرها هذا الرأي، ذلك أن دراستنا أظهرت أن الحضارة الاسلامية والعالم الاسلامي ومختلف أنحاء العالم العربي غير منسوبة، في الكتب المدرسية المذكورة، إلى عالم حوض البحر المتوسط، بل إنها منسوبة إلى العالم الصحراوي والبداوة بما في ذلك كتب القراءة. مع أن العالم العربي ينتمي إلى منطقة البحر المتوسط أيضاً. انظر: Marlène Mano, «La Place de la Méditerranée dans les manuels scolaires d'histoire et de géographie,» *Historiens et géographes*, no. 308 (mars 1986).

(الفرنسيين والأوروبيين...) أو جماعة داخلية أو مجاورة (البربر والاسرائيليين...). ويتوافق هذا الوضع مع ندرة استخدام مفردة «العالم العربي» التي لا تظهر إلا في كتابين اثنين من خلال ثلاثة نصوص قصيرة للغاية، كما لا نجد أية خريطة خاصة به. ظهرت مفردة «العالم العربي» على خريطة تبين توسع الإسلام في القرون الوسطى.

ومما يثير الدهشة أكثر من مجرد ندرة استخدام هذه المفردة ما بدا من بعض المؤلفين، إذ تكرر منهم تجنب استخدامها عن طريق اللجوء إلى عبارات طويلة لتحل محلها مثل: «الشرق الأوسط وشمال افريقيا» وأيضاً «الشرق الأوسط وافريقيا الشمالية (ا)» و «الصحراء الكبرى وشبه الجزيرة العربية» و «المغرب والمشرق»، ومن الواضح أنه كان من الأسهل في هذه الحالات استخدام مفردة «العالم العربي»، وهي مفردة موجودة وذات استعمال شائع حالياً.

أما المجال الاسلامي فقد أكثرت الكتب من الإشارة إليه تحت اسم «العالم الاسلامي» سواء في الماضي أو في الحاضر، ووضّحت حدوده الجغرافية باستخدام عدة خرائط لهذا الغرض. والملاحظ أن هذه المفردة كثيراً ما تستخدم من الناحية الدلالية كبديل عن مفردة «العالم العربي» بحيث تشملها ضمناً دون أن تميزها.

كيف نفسّر اتجاه المؤلفين إلى عدم إسناد مجال خاص «للعرب»، وإلى تجنب استخدام مفردة «العالم العربي»؟

يمكن استخلاص إحدى الاجابات عن السؤال الأول من المضمون الدلالي لمفردة «العرب» عندما تحدد كتب الجغرافيا علاقة العرب بالمكان أياً كان. فمعظم النصوص التي تشير إلى الماضي تنسب إلى العرب «تهديد» و «غزو» و «فتح» و «احتلال» أرض الآخرين. والنصوص التي تتعلق بالحاضر تنظر إليهم «كمهاجرين» و «يقيمون» و «يستقرون» في أرض الآخرين أيضاً. وتضاف إلى هذه الثابتة ثابتة أخرى تكملها: فالعرب في ديارهم ــ كما يراهم هؤلاء المؤلفون ــ ليسوا سوى البدو الرحل في الصحراء ولا يشار إليهم كأبناء مدن أو ريفيين. وبالإضافة إلى ذلك هم يعتبرون البدو ــ عن خطأ أيضاً ــ شاردين (صورة الغجر) في المجال الصحراوي دون مسار محدد أو أراض معروفة ينتقلون فيها ودون اسم يميز الجماعة، أي بدون الخصائص الحقيقية للبدو الرحل في الصحارى العربية. هم تائهون شاردون وليس لهم مجال خاص بهم، يأتون دائماً من الخارج ليقيموا في أرض الآخرين أو لغزوها. فالمجال الذي يوجدون فيه ليس ملكاً لهم.

وتؤكد كتب التاريخ في المرحلة الثانوية هاتين السمتين للمجال العربي: فهي لا تعترف إلا نادراً بوجود مجال مشترك للعرب، وهي لا تنسب لأي شعب من الشعوب العربية مجالاً خاصاً به في حالات النزاع.

في القسم المتعلق بالحضارة الاسلامية أشار المؤلفون إلى الماضي، واسترجعوا في

نصوصهم وفي العديد من الخرائط المدى الذي وصل إليه «العالم الاسلامي» في اتساعه، ولقد تجنبوا عندئذ بحقّ استخدام مفردة «العالم العربي» التي تعبّر عن وضع حاضر لا يناسب ذلك الماضي. ظهرت هذه المفردة في خريطة واحدة تمثل «العالم الإسلامي اليوم»، وهذه الندرة في استخدامها تعتبر طبيعية ومتمشية مع النصوص التي تتناول موضوع الإسلام. ومع هذا توجد دلائل عديدة (مثل الأسماء الخاصة بالأماكن والمدن والبلدان) على أن العالم الاسلامي في هذه الكتب قد تقلّص إلى مكوّنه العربي دون الاسم وذلك على حساب المناطق والثقافات الأخرى التي تشكله.

كذلك تختلف العلاقة بالمجال العربي المستعمر من قبل فرنسا باختلاف اتجاهات المؤلفين في تناول موضوع الاستعمار. أحد هذه الاتجاهات الذي ركّز على عنصر الضرورة الاقتصادية للاستعمار، نظر إلى المجال المستعمَر ـ كشأن كتب المرحلة الابتدائية ـ وكأنه خالٍ دون أن يشير إلى السكان المقيمين فيه. وقد ظهر اتجاه آخر في كتب المرحلة الثانوية وهو اتجاه ذو طابع إجمالي وسياسي تاريخي، يصف الاستعمار من حيث كونه قائماً على علاقة بين شعبين، ويهتم بالعنصر البشري المقيم في المجال المستعمَر الذي لا يوصف بأنه خالٍ، ويعطي مكاناً أكثر أهمية للمقاومة التي تبديها الشعوب المستعمَرة ولكفاحها من أجل الاستقلال.

وعندما تناولت هذه الكتب المسألة الفلسطينية والحروب الاسرائيلية العربية ـ التي تحتل الأراضي فيها الموضوع الأساسي الذي يدور حوله النزاع ـ لاحظنا أن النظرة السائدة بين المؤلفين لا تنسب إلى الفلسطينيين والعرب أراضي خاصة بهم، في حين انزوت النظرة الأخرى الأكثر انتقاداً والتي تسلم بوجود «توسع في الأراضي» على حساب الفلسطينيين.

يؤيد **الاتجاه الأول** المنحاز إنشاء دولة اسرائيل، ولا يشير أدنى إشارة إلى سكان فلسطين قبل بداية الاستيطان اليهودي، وكأن هذا المكان ـ مثله مثل باقي الأماكن المستعمرة ـ كان عندئذ خالياً من السكان، وكأنما ظهر «الاسرائيليون» و «الفلسطينيون» فجأة على الأرض نفسها بمناسبة إنشاء اسرائيل. ويشير المؤلفون ـ بغير نقد ـ إلى «الحقوق التاريخية للصهاينة في فلسطين». أما **الاتجاه الثاني** الأقل تحيزاً، فلا يذكر فلسطين قبل عام ١٩٤٨ ولا «الحقوق التاريخية»، ويضع عبارة «الاستعمار الصهيوني» بين هلالين، وينسب إلى «الامبريالية» وحدها المسؤولية عن هذه المشكلة. ويبدو أن المؤلفين المشاركين في هذا الاتجاه قد تجنبوا إثارة موضوع الأرض والنزاع حولها.

وبالنسبة إلى الحروب الاسرائيلية ـ العربية (١٩٤٨ ـ ١٩٥٦ ـ ١٩٦٧ ـ ١٩٧٣) نجد أن النظرة الغالبة والسائدة في الكتب تقلب علاقة كل من الفاعلين الاسرائيلي والعربي بالأرض إلى عكسها، فتنسب إلى الفاعل العربي «ضم» الأراضي (العربية). العرب هم الذين «يضمون» و «يحتلون» أراضيهم الخاصة. نجد على سبيل المثال أن الأردن قد «ضمت» الضفة

الغربية في ١٩٤٨. ومصر لم تحرر سيناء ولكنها «احتلتها»، وكأن هذه الأراضي لم تكن ملكاً لها. ولا تعتبر هذه النظرة أن العرب قد فقدوا أية أراض في ١٩٤٨ أو في ١٩٦٧ طالما أنهم لم يمتلكوها أصلاً. وفي المقابل نجد في هذه الكتب نفسها أن اسرائيل «تنمّي» أراضيها و «تسيطر» عليها و «تحتفظ» بها و «تستردها». ولا نجد في صياغة العبارات ما قد يوحي بأن هذه الأراضي لم تكن ملكاً لها. بل ويمتزج الخيال مع الواقع لإضفاء مظهر سحري على عملية انتقال الأرض: وهكذا فإن «الضفة الغربية» التي «ضمها» الأردن كما رأينا في ١٩٤٨ يُقال إنها قد «أفلتت» من أيدي الأردن في عام ١٩٦٧، وأن اسرائيل قد استردتها، وتبدو اسرائيل وكأنها تشاهد عملية الانتقال هذه دون حاجة إلى التدخل.

هناك مقاربة أخرى لهذه المسألة تقدم وجهة نظر مغايرة للاتجاه السائد ومثيرة للاهتمام. فلأول مرة يعرض بعض المؤلفين، وعددهم محدود، وجهة النظر العربية التي ترى أن «اسرائيل تسعى إلى تحقيق توسع في الأراضي على حساب العالم العربي» وأشاروا إلى المناقشات التي جرت في البرلمان الاسرائيلي بين أنصار «تحرير الأراضي المضمومة في ١٩٦٧» وأنصار «ضمها». ولأول مرة نلحظ في كتاب تاريخ فرنسي وجود تغيير في موقع الكلمات المستخدمة: فلا تنسب أفعال «ضم» الأراضي و «التوسع» إلى الفاعل العربي ولكنها تنسب إلى الفاعل الاسرائيلي، حتى ولو أن المؤلف لا يتبنى بنفسه هذه «الوجهة من النظر» التي نسبها إلى العرب. لا شك أن هذا الموقف يمثّل بالتأكيد تقدماً ولكنه يقف عند هذا الحد. إن عبارة «تحرير الأراضي» من قبل الفلسطينيين أو من قبل أي بلد عربي آخر (مثل مصر) لم تر بعد النور في كتب التاريخ الفرنسية.

٣ ــ حضارة اسلامية أو حضارة عربية؟

نلاحظ وجود تقدم واضح في النظرة إلى الإسلام عند المقارنة بين كتب الجمهورية الثالثة والكتب التي تناولها البحث الحالي، وعند المقارنة أيضاً بين كتب المرحلة الابتدائية وكتب المرحلة الثانوية. كانت كتب الجمهورية الثالثة (كما أوضح Maingueneau) لا تعتبر الإسلام حضارة. وقد رأينا أن كتب التاريخ للسنتين السادسة والخامسة، والتي قيمتها في ما بعد جمعية «الاسلام والغرب»، اتجهت نحو اعتبار الإسلام حضارة أدنى من سواها لم تحقق خلقاً أو إبداعاً، ولكنها اقتصرت على «حفظ» و «نقل» إسهامات الحضارات الأخرى. ويتبين من الكتب المدرسية التي كانت محلاً لبحثنا والتي تدرّس منذ ١٩٨٥، وجود تغير في تقدير الحضارة الإسلامية كان أكثر بروزاً في المرحلة الثانوية عنه في المرحلة الابتدائية. فالملاحظ أن كتب تاريخ المرحلة الابتدائية تبدي تحفظاً في تقييم الحضارة الاسلامية مؤكدة بذلك الملاحظات التي سبق أن أبدتها جمعية «الإسلام والغرب». أما في المرحلة الثانوية فقد تغيرت النبرة وبرز فيها

الاختلاف في النظر بين أنصار «حضارة إسلامية» «منتجة» و «خلّاقة» و «مجدّدة» خاصة في ميادين العلوم والتقنيات، حضارة إسلامية أبدت «تسامحاً» نحو الديانات الموحدة الأخرى، وأنصار النظرة التي تقلل من شأن هذه الحضارة، وتعتبرها «غير منتجة» ومجرد حضارة تبادلية «حافظة» للميراث العلمي والثقافي للحضارات الأخرى، حضارة لم تفعل أكثر من «تحسين» هذا الميراث و «نقله» إلى الغرب. تنحو هذه النظرة أيضاً إلى أن الاسلام كان «قليل التسامح» مع الديانات الأخرى. ويمثل هذا الاختلاف تقدماً أكيداً إذا ما قورن بالإجماع البادي في كتب المرحلة الابتدائية وكتب المرحلة السابقة. ولكن هذا الاختلاف لا يشمل السمات الأخرى للحضارة الاسلامية التي كانت محلاً لشبه إجماع بين المؤلفين. وللتذكرة تتعلق هذه السمات المجمع عليها بما يلي:

- الإسلام دين القواعد والخضوع.

- التوسع السريع للإسلام دون اهتمام بشرح أسبابه الجغرافية السياسية وسياقه التاريخي.

- التأكيد على أن تاريخ الحضارة الاسلامية هو تاريخ لانقسامات مستمرة.

- أحادية ثقافية وعرقية للعالم الاسلامي مع تقليصه إلى المكوّن العربي فيه دون ذكره بالاسم.

- المزج والترادف بين «العربي» و «الاسلامي».

- المدنية والفنون غير متوافقة مع «العروبة».

- المجتمع الاسلامي مجتمع عبودي.

وسنعلّق على الاتجاه الذي ينظر إلى الحضارة الاسلامية ككتلة واحدة، وهي صورة بارزة في كتب التاريخ، وعززتها كتب الجغرافيا. يبدو الأمر متناقضاً عندما نلحظ من ناحية أن العالم الاسلامي قد تقلّص (في النصوص والصور والرسوم) إلى مكوّنه العربي على حساب مكوّناته الأخرى من تركية وإيرانية وهندية وماليزية وأفغانية وافريقية، ونلحظ في الوقت نفسه أن هذا المكون أو البعد العربي غير محدد ولا مميز في حضارة العالم الاسلامي. إن تقليص الاسلامي إلى العربي دون ذكر لاسمه، أي الكلي إلى الخاص، يظهر في اختيار الأمثلة والصور والرسوم وأسماء الأعلام والأماكن والبلدان والمدن والمناطق التي يقع أغلبها في الجزء العربي من العالم الاسلامي. ويمتد هذا التقليص والمزج إلى نطاق الجغرافيا حيث لاحظنا في كتبها أن مفردة «العالم العربي» غير معترف بها لا في النصوص ولا في الخرائط، وهي تذوب في «العالم الاسلامي» الوارد ذكره في النصوص والممثّل في الخرائط.

ويبدو أن هذه النقطة التي سبق أن أشارت إليها ونقدتها جمعية «الإسلام والغرب» تمثّل

النواة الصلبة التي تقوم عليها نظرة الكتب المدرسية إلى الإسلام وإلى العالم العربي. وقد تكون هذه الملحوظة من الأسباب المحتملة لقلّة اهتمام المؤلفين بتنوع اللغات والثقافات والعادات الاجتماعية الموجودة في هذه المجموعة التي تضم أكثر من مليار شخص. فاللغة الوحيدة المشار إليها في الكتب هي اللغة العربية. وإذا كان بعض المؤلفين قد أشاروا بالفعل إلى أن هذه اللغة لا تمتد إلى كافة نواحي المنطقة الاسلامية، إلا أنهم توقّفوا في تحفظهم عند هذا الحد.

تعزز وجود الخلط والترادف بين «العربي» و «المسلم» من خلال تحليل المفردات، حيث تقاطعت على نطاق واسع الحقول الدلالية للمفردتين في كل من التاريخ والجغرافيا، وفي المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية معاً. وتبدو نقاط الاختلاف خاصة بتحديد المكان أو المجال، إذ إن هذا التحديد يظهر أكثر في الحقل الدلالي لمفردة «اسلامي» عنه في مفردة «عربي». ويظهر التباعد أيضاً في دلالة كل من المفردتين عند تحديد طبيعة الأفعال المسندة إلى العرب والتي تصبح عندئذ محملة بقدر أكبر من العنف والعدوان. نلحظ من ناحية أخرى وجود ترادف قوي بين صفتي «عربي» و «مسلم»، إذ تستخدم أي منهما بلا تمييز لوصف المركبات الاسمية التالية: «فتح» و «سكان» و «ثقافة» و «تجار» و «رحالة» و «علماء» و «فلاسفة»، في حين نجد أن المركبات الاسمية «مدن» و «عمارة» و «حضارة» ترد حصراً في حقل مفردة «إسلامي».

ثانياً: العلاقات بين «الفرنسيين» و «العرب» في الكتب المدرسية

«إن نظرة الكتب إلى الحضارة الاسلامية تصبح محلاً لنقد أكبر بعد القراءة الأولى». هذه الملحوظة جاءت في تقرير جمعية «الغرب ـ الاسلام» عند تقييمها لتدريس الإسلام في كتب التاريخ. وقد تأكدنا من صحة هذه الملحوظة في دراستنا، ليس فقط في ما يتعلق بالإسلام، ولكن أيضاً في ما يتعلق بالعلاقات «الفعلية» بين الفاعلين «الفرنسيين» والفاعلين «العرب» في الوقائع الواردة في كتب التاريخ، وكذلك ما يتعلق بالعلاقات «الخيالية» بين الشخصيات الفرنسية والشخصيات العربية في النصوص الأدبية الواردة في كتب القراءة. لقد قمنا بتحليل الخطاب المدرسي حول هذه العلاقات على مستويين مختلفين: **المستوى الأول** تحليل النص كما هو قائم ومتصل، وذلك بناء على قراءة أولى، وهو تحليل على مستوى «سطحي» يتجلّى فيه حرص المؤلفين على أن يكون النص الناتج مقبولاً من الناحية التربوية، موضوعياً وغير منحاز و «مؤدب». أما **المستوى الآخر** فهو أكثر عمقاً وأقل ارتباطاً بالظاهر، ولا يمكن الوصول إليه بناء على القراءة الأولى، بل بعد تفكيك النصوص ومرفقاتها، وإجراء تحليل مقارن لمختلف العناصر المؤسسة لها ولمختلف المواد المستخدمة في تكوين الصورة. لقد كشف لنا هذا المستوى الكامن ـ وهو يخرج جزئياً عن سيطرة المؤلف ـ صورة أخرى «للعربي» قد تكمل أو تعارض أو تختلف فقط عن الصورة التي حصلنا عليها من التحليل الأول للخطاب كما هو قائم ومتصل. لقد توصّلنا إلى هذين المستويين في الخطاب من خلال تحليل العلاقات التاريخية

الفعلية والعلاقات الأدبية الخيالية بين «الفرنسيين» و «العرب» في كتب التاريخ والقراءة والتربية المدنية.

١ ــ على مستوى النص القائم: قصص مجابهة وعلاقات تقوم على تبعية العرب للفرنسيين

نجد على مستوى النص القائم للقصص التاريخية والأدبية الواردة في كتب التاريخ وكتب القراءة أن فكرة المجابهة والتبعية تميّز العلاقات القائمة بين الفرنسيين والعرب سواء في المرحلة الابتدائية أو المرحلة الثانوية.

إن الفترات الأربع التي تم خلالها على مدى التاريخ لقاء بين الفرنسيين والعرب تتسم بالصراع السياسي والمجابهة المسلحة. وهي تتعلق بالفتح العربي وانتشار الاسلام وبالحروب الصليبية وبالاستعمار وحرب الجزائر ثم بالصراع العربي ــ الاسرائيلي، يخصص فيها المؤلفون مكاناً للحدث السياسي العسكري ولفترات الحرب أكبر مما يخصصون لعلاقات التبادل في فترات السلام. إن رواية الحدث من شأنها بلا شك أن تضفي حيوية على العرض التاريخي، ولكن المؤسف حقاً أن كتب التاريخ المدرسية عند تناولها للعلاقات العربية ــ الفرنسية تركز أكثر على الحدث التنازعي العسكري، وذلك منذ الفتح العربي حتى حرب تشرين الأول/ اكتوبر ١٩٧٣.

ويمكن استخلاص سمة ثابتة أخرى من روايات المجابهات التاريخية. ففي جميع الحالات يكون العنصر العربي هو البادىء بالعدوان والمتسبب فيه، وذلك حتى عندما يكون في موقف الدفاع عن نفسه ومعتدى عليه كما هو الشأن في الحروب الصليبية والاستعمار والحروب الاسرائيلية ــ العربية في ١٩٤٨ و١٩٥٦ و١٩٦٧. أما الطرف الآخر ــ فرنسياً كان أو إسرائيلياً ــ فيقدم في معظم الحالات في موقع المدافع عن نفسه، أو كرادّ لاستفزاز، أو متدخلاً لكي يمنع اعتداء محتماً.

ولا تنفصل فكرة المجابهة عن فكرة أخرى مكملة لها وناشئة عنها. فلا بد وأن تنتهي المجابهة إلى منتصر ومنهزم وينتج عنها علاقة تبعية بين سائد ومسود. وكتب القراءة هي التي تفصح على أحسن وجه عن هذه الأنماط الثلاثة للعلاقة. في نصوص القراءة المقررة للمرحلة الابتدائية ــ وهي ترجع في الغالب إلى الحقبة الاستعمارية ــ يظهر البدوي كشخصية عربية رئيسية في القصص، وطرفاً في علاقة مع الفرنسي تقوم على الدونية أو التبعية أو المجابهة. الدونية فيها تكون أخلاقية واقتصادية، والتبعية المهنية لشخصية فرنسية متفوقة على كل المستويات، وتلعب في معظم الحالات دور البطل في القصة. وفي الحالات النادرة التي يفلت فيها العربي من نفوذ الفرنسي في القصة يوصف «بالمتمرد» أو «النهّاب» دون أن تنسب إليه القصة أي دور.

ويتسع نطاق علاقة المجابهة والتبعية في كتب قراءة المرحلة الثانوية، فهذه لا تقتصر فقط على نصوص المرحلة الاستعمارية، ولكنها تشمل أيضاً نصوصاً من القرون الوسطى من الأدب الفرنسي المعاصر. فنجد فيها تصويراً للمعارك بين الفرنجة وعرب الأندلس في الأدب الملحمي للقرون الوسطى، وللصراع الكامن بين العمال العرب ورب العمل في المصنع (Etcherelli, La chaine)، وللصراع المعلن بين العامل المهاجر الذي يُتّهم بالسرقة وبقالة القرية (M. Grimaud, Le paradis des autres).

وتنتهي هذه العلاقة التي تقوم على المجابهة والتبعية بهزيمة العرب وفشلهم وبانتصار الفرنسيين في جميع الحالات، سواء في القصص التاريخية أو في القصص الأدبية الفرنسية. فالعرب كعناصر فاعلة في التاريخ يخسرون دائماً، وذلك منذ الفتح العربي عندما نجح شارل مارتل في صدهم عند بواتييه حتى حرب اكتوبر ١٩٧٣، إذ لا تعترف الكتب بالنجاح العسكري الذي حققته مصر فيها. إن مؤلفي كتب التاريخ لا يعترفون بأي نجاح يحققه الفاعل العربي بعد مجابهة مع الفاعل الفرنسي أو الأوروبي أو حتى الإسرائيلي. وحتى بالنسبة إلى حالات النجاح الأكثر وضوحاً مثل فتح القدس بقيادة صلاح الدين، وتحقيق استقلال الجزائر، وفشل حرب السويس وتدمير خط بارليف من قبل الجيش المصري، وتحرير جانب من سيناء؛ كل هذه الانتصارات الكلية أو الجزئية لا تحظى بأي اعتراف، بل ونجد المؤلفين في مجموعهم لا يشيرون أدنى اشارة إلى أكثرها أهمية.

وبالطريقة نفسها نجد أن القصص الخيالية للمؤلفين الفرنسيين في كتب القراءة الابتدائية والثانوية معاً لا بد وأن تنتهي بفشل الشخصيات العربية (الموت ــ الهرب ــ العودة إلى بلد الأصل ــ الاستسلام ــ الاعتزال ــ الخضوع)، أو بهربها إلى عالم خيالي (التحوّل السحري للكناس الطارقي ــ هرب لالا إلى بلاد الرجال الزرق).

في كتب التاريخ، كما في كتب القراءة، تكون نتيجة لقاء المجابهة انتصار ونجاح الفاعل البطل الفرنسي (انتصار شارل مارتل ــ الاستيلاء على القدس وعلى القسطنطينية في الحروب الصليبية الأولى ــ التغلب على عبد القادر في الجزائر ــ الانتصار العسكري الفرنسي تبعاً لبعض المؤلفين في حرب الجزائر ــ وتضاف إليها الانتصارات المتكررة للجيش الاسرائيلي). وفي قصص الأدب الفرنسي نجد أيضاً أن شخصية البطل الفرنسي لا بد وأن تحقق النجاح دائماً (ينجح St. Exupéry في إخضاع العمال اليدويين العرب الخائفين وينجو من الموت في الصحراء ــ مشهد الثروات الطبيعية لفرنسا تُخضع زعماء العرب الثائرين ــ بقّالة القرية تنجح في «تحرير» أرضها من التهديد الذي يمثله وجود العمال العرب ــ فرسان القرون الوسطى يتغلبون دائماً على عرب الأندلس... الخ).

هل نجد استثناءات لهذه العلاقات القائمة على المجابهة والتبعية وفشل الشخصية ــ

الفاعل العربي؟ هذه الاستثناءات قليلة العدد، وهي تتعلق بحالات يكون اللقاء بين العربي والفرنسي فيها غير قائم على تنازع أو مجابهة، بل تسوده المساواة دون تبعية أو دونية اجتماعية، ومن بينها حالات نادرة حقق فيها الفاعل العربي النجاح.

هذه اللقاءات غير التنازعية بين الشخصيات العربية أو البربرية والشخصيات الفرنسية نجدها بصفة خاصة في القصص الخيالية لكتب القراءة، وهي تتخذ الصور الآتية:

- لقاء عرضي يُنقذ فيه بدوي من الصحراء «سانت اكزوبيري» ورفيقه من موت محقق، وهو لقاء خاطف لا يجري فيه تبادل لكلام أو أسماء ولا يتلوه شيء.

- لقاء استعراضي بين متفرجين فرنسيين وشخصيات طارقية تتحوّل بشكل سحري إلى فارس، أو تقدم للمرة الأخيرة أمام السواح الفرنسيين عرضاً في الصحراء.

- جولة لقادة من «المور» لمشاهدة الثروات الطبيعية الفرنسية.

في هذه الحالات الثلاث لا يكاد يوجد تبادل للكلام ولا تفاعل، بل مجرد عرض للعادات أو للثروات الطبيعية يقدمه طرف إلى متفرجين من الطرف الآخر، ويظل الجانبان في الحالات الثلاث مجهولي الهوية ويقتصر التبادل على فرجة متبادلة.

ونجد نموذجاً آخر للقاء سلمي بين أطفال من العرب ومن الفرنسيين، وهو لقاء يجري في المدرسة بصفة عامة وأحياناً قليلة في القرية ولا يجري في المدينة أبداً، وهو لقاء يقوم على الحوار الشفهي بين الأطفال: حوار مصطنع في كتب التربية المدنية تتبادل فيه كلير وفاطمة التصريحات المعادية للعنصرية والرافضة للقوالب المعادية للعرب، كما تتبادلان الوعود بالاشتراك سوية في المستقبل (رحلة ــ زيارة ــ دعوة)، ولكن هذه الوعود لا تتحقق في السرد الذي يقتصر على الحوار الشفهي البحت. وكذلك نجد حواراً بين جميل وكلير (القراءة) على هامش التنازع العرقي الذي يفصل بين الكبار، ونجد في الحوار تبادلاً للوعود باللعب سوياً وبإعادة اللقاء، ولكن سرعان ما يقتلع الكبار هذا اللقاء.

ولكن لا وجود للقاء بين الكبار يقوم على عدم التنازع بين الفرنسيين والعرب، لا في القصص الخيالية ولا في العروض المعادية للعنصرية. ولا يعتبر هذا الغياب من قبيل المصادفات العارضة، ولكنه نتيجة لتجنب. إن اللقاء الوحيد الذي تمّ بين ايليز العاملة الفرنسية وأحمد العامل العربي وانتهى بالزواج (Cl. Etcherelli) لم يُذكر من قبل ثلاثة من المؤلفين لدى ثلاثة من دور النشر. فقد اختزلوا هذا النص، ولم يأخذوا من هذه الرواية التي يقوم موضوعها الأساسي على هذا اللقاء إلا بعض حلقات قليلة الأهمية حول مصاعب العمل داخل المصنع وتوتّر العلاقة بين المشرف على العمل الفرنسي والعمال العرب. إنه تجنب ذو مغزى يعبّر عن الانزعاج أو رفض تناول علاقة بين طرفين ينتميان لجنسيتين مختلفتين لا تتضمن تنازعاً، وتقوم على المساواة المهنية

وتنتهي بزواج كان صعب التحقيق ولكنه ناجح. أما مقتطفات الأدب الناطق بالفرنسية فهي تمثل استثناء هاماً حيث نجد الشخصيات فيها ــ ومعظمها من البربر أو من الأقليات الموجودة في العالم العربي ــ لا تدخل في علاقات مباشرة مع شخصيات فرنسية، وبالتالي لا تتم فيها أية مجابهة. والمقتطفات التي يختارها مؤلفو الكتب من هذا الأدب تتعلق بشخصيات فقيرة من الريف أو الحضر أو الصحراء، تقع في أسفل السلم الاجتماعي مثلها مثل أقرانها من شخصيات الأدب الفرنسي. ولكن يوجد مع هذا فارق هام بين الأدباء الناطقين بالفرنسية والأدباء الفرنسيين، وهو فارق يتعلق بعاقبة الصراع الذي تخوضه الشخصيات في الأدب الناطق بالفرنسية، وبنتيجة المجهود المضني الذي تبذله من أجل التخلص من الفقر بالتعلّم والعمل المتواصل، وهي تحقق النجاح في جميع الأمثلة الواردة. فالمؤلف الراوي ــ وهو الشخصية الرئيسية (من البربر أو من الأقليات العربية) ــ ينجح في قهر الفقر والجهل والتقاليد البالية.

٢ ــ على مستوى الخطاب المدرسي الكامن: «العرب» و «الفرنسيون» ثنائي متعارض

أمكنني ــ بعد تحليل متعمق للمجموعة التي تتعلق بالعرب والإسلام أي بعد تفكيك نصوصها، وعمل تحليل مقارن لمختلف العناصر والأدوات اللغوية التي بُنيت على أساسها صورة كل من العرب والفرنسيين ــ استخراج الوسائل الخفية الخطابية والألسنية التي نتج منها في مختلف المواد ثنائي متعارض يقوم بوضوح على تضاد بين «العرب» و «الفرنسيين». فسواء كانت نبرة النص انتقادية أو محايدة، معادية أو صديقة، في الروايات التاريخية «الواقعية» أو في القصص الأدبية الخيالية، نلحظ أن الفاعلين الموجودين يكوّنان ثنائياً متعارضاً. ويبدو هذا التعارض في إثبات هوية الفاعلين التاريخيين، وشخصيات القصص وفي مستوى وضعهم الاجتماعي والمهني، وكذلك في مستوى الدور المخصص لكل منهم.

أ ــ عدم تعادل في اثبات هوية الفاعلين في التاريخ وشخصيات القصص من «العرب» و «الفرنسيين»

يختلف إثبات هوية الفاعلين في كتب التاريخ والشخصيات الخيالية في كتب القراءة تبعاً لما إذا كانوا من «العرب» أو من «الفرنسيين». فنلحظ وجود اتجاه نحو تجاهل الفاعل العربي والشخصية العربية في مقابل زيادة التأكيد على هوية الفاعل الفرنسي أو الشخصية الفرنسية. ويبدو هذا التعارض في كيفية استخدام أسماء العلم، وفي مدى شمولية الصفة العرقية، ومدى تحديد الخصائص الاجتماعية للفاعلين، ومدى استخدام أسماء دالة على معانٍ جامدة (أماكن ــ بلدان) وأسماء دالة على معانٍ حية (شعوب ــ جنسيات ــ طوائف).

يتضح الاتجاه نحو طمس هوية الفاعل العربي في السرد التاريخي لأحداث الفترات

الثلاث الكبرى، الفتح العربي وانتشار الحضارة الاسلامية، والحروب الصليبية، وفترة الاستعمار وحرب الجزائر. فباستثناء اسم النبي محمد لا تذكر كتب التاريخ سواء في المرحلة الابتدائية أو الثانوية اسم أي من رؤساء أو قادة الفتح العربي، كما لا ترد فيها أسماء الخلفاء والشخصيات السياسية العربية الهامة، في حين إن اسمي كل من شارل مارتل أول بطل قومي فرنسي والامبراطور شارلمان يترددان كثيراً. وتتجه كتب تاريخ المرحلة الثانوية عند عرض الحضارة الاسلامية إلى إهمال أسماء الشخصيات التاريخية الاسلامية أو العربية. ويخفف من حدة هذا الجفاف ما أوردته هذه الكتب من أسماء بعض العلماء ورجال الأدب العرب أو المسلمين، وإن كانت هذه الأسماء قد وردت في الوثائق المرفقة دون النصوص الرئيسية.

ويمتد هذا الطمس لهوية الفاعل العربي إلى فترة الحروب الصليبية، إذ تخلو الكتب من أسماء الأسرات الحاكمة والبلدان والشخصيات السياسية، بل وتخلو من تحديد هوية الشعوب التي خضعت للغزو فلا تشير إلى هويتها التركية أو العربية أو الاسلامية. وتهمل كل الكتب أيضاً الإشارة إلى اسم صلاح الدين الأيوبي، صاحب الشهرة الواسعة في التأريخ العربي باعتباره البطل ذا الأصل الكردي الذي أعاد فتح القدس. نجد في المقابل أن هوية الفاعلين «الفرنسيين» والأوروبيين في الحروب الصليبية محددة تحديداً مبالغاً فيه، فنقرأ في الكتب أسماء رؤساء الحملات كلّها سواء كانوا من النبلاء أو من رجال الدين، وهي اشارة إلى الفئات الاجتماعية كلّها التي ساهمت فيها مع تقديم العديد من الصور والرسوم التي تمثل المشاركين فيها.

ويبدو بعض الاختلاف بين المؤلفين عند تحديد هوية المشاركين في حركة مقاومة الاستعمار. فنجد أن كتب المرحلة الابتدائية تهمل الشعوب التي عانت الاستعمار، وتكتفي بالإشارة إلى أسماء البلدان والأقاليم، وهي تقدم الاستعمار على أنه مجرد استغلال اقتصادي لبلد أو أراض أكثر من كونه معبراً عن علاقة سيطرة على السكان والشعوب المحلية، وكذلك هي لا تشير إلى المقاومة التي أبداها هؤلاء السكان ضد هذه السيطرة. بعض الكتب فقط تشير بطريقة ايجابية إلى المقاومة التي أبداها عبد القادر في الجزائر، إلا أنها تقدمه كمجرد بطل فردي معزول عن الجماعة التي ينتمي إليها، في حين امتنعت الكتب الأخرى عن إيراد أي ذكر له. ويتسع نطاق الاختلاف بين المؤلفين في كتب المرحلة الثانوية فيما يتعلق بتحديد هوية الشعوب التي خضعت لسيطرة الاستعمار: فتواصل الأغلبية تحت ستار موضوعية العامل الاقتصادي، تجاهل السكان وما أبدوه من مقاومة. إلا أن الاتجاه الأقل يرفع حاجز الجهل ويعرّف عن المستعمَرين باسمهم الوطني «الجزائريين»، كما يذكر بالإضافة إلى عبد القادر، أسماء العديد من الشخصيات والأحزاب التي قاومت الاستعمار وناضلت من أجل الاستقلال مثل «الوفد» ومصالي الحاج وبن باديس.

ويضيق نطاق هذا الاختلاف عند تناول موضوع إنهاء الاستعمار وحرب الجزائر، فنلحظ

العودة إلى اتجاه طمس هوية الفاعل العربي أو المسلم الذي أصبح دوره في النضال من أجل الاستقلال أكثر حسماً. فبالنسبة إلى هذا الحدث الهام الذي لم يخرج منه الفاعل الفرنسي منتصراً، لا نجد إلا كتاباً واحداً من كتب المرحلة الابتدائية يذكر اسم جبهة التحرير الوطني الجزائرية، أما الكتب الأخرى فتتجاهله تماماً. ونجد اختلافاً محدوداً في كتب المرحلة الثانوية. فأكثر المؤلفين يحددون هوية الفاعل الفرنسي، في فرنسا وفي الجزائر، في مرحلة إنهاء الاستعمار، تحديداً قوياً، بينما يشيرون إلى جبهة التحرير الوطني اشارة عابرة دون أن ينسبوا إليها دوراً ذا شأن ودون إشارة إلى أسماء زعمائها الأساسيين. أما أقلية الكتّاب فهم يسلمون بوجود دور ما للجبهة في الحرب وفي إنهاء الاستعمار دون تقديم أية معلومات عن زعمائها التاريخيين باستثناء كتاب واحد يذكر اسم بن بللا. يولد انطباع ـ كما هو الشأن في حالة عبد القادر ـ بأن الجبهة تتشكل من مجرد حفنة من الرجال المعزولين إلى حد كبير عن جماعتهم، بل ويذهب بعض المؤلفين إلى الادعاء بأنها تناصب الجبهة العداء، وكأن الكتّاب يتكاتفون ليس فقط من أجل التجهيل بهوية الفاعل الجزائري للاستقلال، ولكن من أجل إحاطته بالفراغ أيضاً.

وإذا كان الاتجاه نحو طمس هوية الفاعل العربي محلاً للخلاف المتفاوت الشدة تبعاً لما إذا كان الأمر يتعلق بكتب المرحلة الابتدائية أو بكتب المرحلة الثانوية، وما إذا كان التناول ينصب على مرحلة الاستعمار أو على مرحلة إنهاء الاستعمار، فإننا نجد في المقابل أن الميل إلى المبالغة في تحديد هوية الفاعل القومي الفرنسي في جميع الحالات محل اجماع بين جميع المؤلفين. فهم بغير استثناء يكثرون من ذكر أسماء الشخصيات السياسية ومختلف الفئات الاجتماعية وأسماء الأحزاب والمؤسسات والجماعات الوطنية، وهذا الإفراط يؤدي إلى تأكيد الإحساس بوجود الفاعل القومي الفرنسي في كل مكان ويسمح بالتعرّف عليه، في حين أنه في المقابل يجعل الفاعل العربي المجهول الهوية شيئاً غائباً، فاعلاً بغير اسم ولا وجه، معزولاً قائماً في الظل، على عكس الفاعل القومي الموجود البارز.

في كتب الجغرافيا نجد أن عدم وجود العالم العربي الذي لا تعترف به كمنطقة جغرافية قائمة بذاتها، يمتد أيضاً إلى العمال العرب المهاجرين في فرنسا. فالنصوص لا تهتم بتحديد هويتهم لا من حيث جنسياتهم الأصلية ولا من حيث كونهم عرباً. وقد يكون هذا الإغفال لهويتهم نابعاً عن حسن قصد، رامياً إلى الحد من ردود الفعل الرافضة، وذلك بعدم الربط بين صفة المهاجر والعربي، ولكنه يدعم بشكل غير مباشر الطمس العام للهوية الذي يحيط بالعرب في الكتب المدرسية.

ويتخذ إغفال هوية الشخصيات العربية أشكالاً أخرى في الروايات الخيالية في كتب القراءة. في المرحلة الابتدائية يصيب هذا الإغفال الشخصيات العربية أو الطوارق. وفي بعض الحالات تحل الكنية محل الاسم، وفي معظم الأحيان يقترن الإغفال بصمت هذه الشخصيات.

وفي المرحلة الثانوية تخف حدة إغفال الهوية مع زيادة تنوع النصوص الأدبية الفرنسية المختارة. فتظل نصف الشخصيات تقريباً مجهولة الهوية ومحتفظة بصمتها، ولم يُعرفوا إلا من خلال تحديد هويتهم العرقية أو الدينية. والنصف الآخر تكون لهم أسماء دون الشهرة ويقوم بدور وله كلمة، وهو لا يصل حقاً إلى دور البطولة في القصة، ولكن كثيراً ما يكون له دور أساسي، وفي أغلب الحالات يكون هو الخاسر في النهاية، إذا ما ارتبط برهان أو التحم مع خصم.

أما الشخصيات الفرنسية في كتب القراءة ـ سواء في المرحلة الابتدائية أو في المرحلة الثانوية ـ فهي في معظم الحالات محددة الشخصية وتقترن باسم العائلة وبمجال النشاط المهني وبالمركز الذي تشغله في المجتمع، وتكون هي في النهاية التي تخرج منتصرة وسالمة في المجابهات وفي المواقف الصعبة.

وإذا كان إغفال الهوية يقترن كثيراً بدونية وجمود الفاعلين العرب والشخصيات العربية، فإننا نجد العكس بالنسبة إلى الفاعلين الفرنسيين وإلى الشخصيات الفرنسية. إن التحديد الدقيق لهويتهم يقترن بتفوقهم ونشاطهم الايجابي.

ب ـ دونية ولافاعلية «العرب» مقابل تفوّق وفاعلية «الفرنسيين»

وهكذا فمن بين الخصائص الأخرى للثنائي المتعارض «فرنسيون ـ عرب»، نجد عنصرين ثابتين آخرين كثيراً ما يتوافران معاً: **الدونية واللافاعلية** من جهة **«العرب»** كقوى تاريخية وشخصيات أدبية، في مقابل **التفوق والدور النشيط والمبادرة** في العمل التي تميز القوى **الفاعلة الفرنسية** والشخصيات الأدبية الفرنسية، كلما ارتبط العنصران معاً في علاقة.

يبدو هذا التعارض بين الفرنسي المتفوق والعربي المتدنّي على أكمل وجه في الروايات الخيالية، حيث يندر أن تخلو منه علاقة تقوم بين فرنسيين وعرب. ولا نجد استثناء لهذه القاعدة إلا في ملاحم القرون الوسطى التي يتقاتل فيها النبلاء والملوك والأمراء من الفرنسيين والعرب وهم متساوون في المرتبة. في هذه الحالة، نجد أن المجابهة التي تقوم على علاقة المعتدي بالمعتدى عليه كثيراً ما تستبعد تلك القائمة على التدنّي والتفوق. فالأدنى مستوى يخضع عادة ولا يقاتل من هو أعلى منه مرتبة، وفي الحالات النادرة التي يقوم فيها نزاع غير إرادي أو مفتعل بين متفوق ومتدن نجد أن الأخير يسارع بالفرار أو بالانزواء تحاشياً للمجابهة. (في Elise ou la vraie vie يمتنع العمال العرب عن الرد على رئيس العمل ويمضون صاغرين ضاحكين، وكذلك يقبل علي وجميل اتهامات البقّالة لهما ويلجآن إلى الهرب، وفي L'aeropostale يرفض العمال اليدويون العرب المذعورون العمل ثم يستسلمون ويطيعون رئيسهم الذي يتهمهم بالجبن، ويهددهم بعدم أداء مستحقاتهم).

نجد في ناحية أن الشخصيات العربية تظهر في دور مرشد وخادم وزعماء قبائل فقيرة

خاضعة وعمال وجزار وراعي غنم وصياد (في كتب المرحلة الثانوية)، وكذلك عمال يدويين وكنّاس وعامل مهاجر وخادم وبدو (في كتب المرحلة الابتدائية). وفي الناحية الأخرى نجد أن الشخصيات الفرنسية التي ترتبط بعلاقة مع العرب تكون عادة في مستوى أعلى ونادراً ما يكون الطرفان متساويين. نجد الفرنسي في دور السيد والرئيس والضابط ورجل الآثار وصاحب العمل والتاجر الثري المتنقل والمشرف على العمال والمرشد. وحتى في حالة عدم وجود علاقة تجمع بين العربي والفرنسي ـ كما هو الحال في مقتطفات الأدب الناطق بالفرنسية ـ نجد أن العربي يحتفظ بوضعه الاجتماعي المتدني: فهو فلاح أو حضري فقير أو لاجىء في معسكر أو ساكن في مدينة صفيح أو من أبناء قبيلة فقيرة في طريقها إلى الانقراض.

ونجد في المقتطفات الروائية الخيالية المأخوذة عن الأدب الفرنسي أن الثنائي متفوق/ متدنٍ يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالثنائي فعال/ غير فعال. فالوصف الذي تقدمه كتب القراءة الابتدائية والثانوية للشخصيات العربية والبربرية يقوم على أنهم: «لا يتحركون»، «جامدون»، بطيئون في العمل، حالمون، مطيعون لأوامر رؤسائهم، يهربون أمام المخاطر، يقبلون الاتهامات الظالمة دون دفاع عن أنفسهم، قدريون يؤمنون بالنصيب، وفي أحسن الأحوال يحلمون بالهرب إلى عالم خيالي ينتمي إلى الماضي. أما الفرنسيون الأعلى مقاماً فيتصفون بالصفات العكسية تماماً وتسود الفعالية سلوكهم، ويتمتعون بمكنة الحركة والسيطرة والشجاعة والواقعية، وفي موقع هجومي أكثر منه دفاعي، ويواجهون المصاعب ولا يهربون أمامها.

وتسند مواد التاريخ في المرحلة الابتدائية ـ بحكم منظارها القومي الضيق ـ الدور الايجابي الرئيسي إلى الفاعل الفرنسي. وتجعل نصيب الفاعل العربي أو المسلم في الأفعال أقل أهمية بكثير (لا يزيد عن ربع حقل الأفعال المشتركة)، ونجده في معظم الحالات في موقع المتقبل السلبي أو المهزوم لأفعال يكون البادىء بها فرنسياً. ويسري هذا الوضع في العروض المتعلقة بفترات المجابهة الرئيسية بين الفريقين أثناء الحروب الصليبية والاستعمار وحرب الجزائر، وأيضاً أثناء الفتح العربي الذي لم يُذكر منه إلا حلقة انتصار شارل مارتل.

يختلف الأمر في كتب المرحلة الثانوية التي تتميز باتساع آفاق التعليم. فهي تخصص مكاناً أكبر لتاريخ العلاقات الدولية والحضارات الأخرى وللتاريخ المعاصر للشرق الأوسط، وتظهر فيها خلافات بين المؤلفين حول إظهار «العربي» أو «المسلم» في موقع الفاعل أو المفعول به. إنهم يتفقون على إسناد دور فعال «للعرب» و «المسلمين» خلال فترة الفتح العربي وانتشار الإسلام. ولكن مع خروج هذا الفتح عن نطاق شبه الجزيرة العربية والشرق الأوسط، واتجاهه نحو شمال افريقيا ثم اسبانيا وفرنسا أخذت نبرة الأفعال المستخدمة تتغير وأصبحت تتخذ دلالة أكثر سلبية باطّراد. إن الدور الفعال الذي ينسب إلى العرب ليس مرادفاً دائماً لدور ايجابي. وتبدو الاختلافات بين المؤلفين حول طبيعة الدور المسند إلى الفاعل العربي في النصوص التي

تتناول الاستعمار وحرب الجزائر. يسند البعض للمستعمَرين دوراً فعّالاً في مقاومة الاستعمار ودوراً فعالاً لجبهة التحرير الوطني في تحقيق استقلال الجزائر. ويوجد تناول آخر يعطي المقاومة التي أبدتها الشعوب المستعمرة مكانة صغيرة للغاية، ويجعل من هذه الشعوب مجرد ضحية سلبية ولا يشير إلى دور جبهة التحرير الوطني أو إلى دور الجزائريين في تحقيق الاستقلال، وهذا التناول يعتبر أن الاستقلال قد تحقق نتيجة لمبادرة فرنسية، وأنه «منحة» من ديغول.

أما عند تناول الكتب للمسألة الفلسطينية وللحروب الاسرائيلية العربية، فإن الثنائي المتعارض فعال/ مستسلم يختفي منها، ذلك أن الفاعل العربي في هذه الحالة ليس في مجابهة مع الفاعل القومي الفرنسي، ولكنه يجابه الفاعل الاسرائيلي. يختفي هذا الثنائي على مستوى الأفعال المنسوبة لكل من الطرفين، ويحل محله تعارض آخر يبدو في هذه الحالة بين فاعل اسرائيلي ايجابي وفاعل عربي سلبي وعدواني.

ج ــ «العرب» فاعل سلبي، «الفرنسيون» (أو الاسرائيليون) فاعل ايجابي

إذا كان الثنائي المتعارض: عربي (أو بربري) متدن ومستسلم/ فرنسي متفوق وفعّال، هو السائد ــ كما رأينا ــ في روايات كتب القراءة، فإن الثنائي عربي فاعل سلبي/ فرنسي فاعل ايجابي هو الذي يسود في سرد الوقائع في كتب التاريخ. ويظهر هذا التعارض في تكرار ورود أفعال ذات مدلول سلبي منسوبة إلى الفاعل التاريخي العربي (أفعال تعبّر عن عدوان وتدمير ورفض... إلخ)، وفي تكرار ورود أفعال ذات مدلول ايجابي منسوبة إلى الفاعل التاريخي الفرنسي ثم الاسرائيلي في ما بعد (الذي يتولى، يؤدي، يلتزم، يبني، يقبل، يدافع). هذه القاعدة ليست مطلقة ونجد لها عدة استثناءات، وقد تكون أحياناً مجالاً للاختلاف بين الكتّاب، ومع هذا فهي تمثل الاتجاه السائد في سرد الأحداث وفي تصوير المجابهة التي تقوم بين الفاعل العربي المسلم والفاعل القومي الفرنسي. وإذا كانت نسبة الأدوار الفاعلة المنسوبة إلى العربي المسلم أقل من التي تنسب إلى الفاعل الفرنسي في حقل الأفعال المتبادلة، فإننا نجد في الوقت نفسه أن نصيب الفاعل العربي المسلم من الأفعال ذات المدلول السلبي أهم بكثير من نصيب الفاعل الفرنسي فيها، فينسب إلى هذا الأخير معظم الأدوار الايجابية حتى عندما يكون في موقف هجومي. ويستخدم المؤلفون العديد من الأساليب البلاغية والألسنية للتخفيف أو التشديد من دلالة الفعل، لإخفاء الفاعل أو إبراز وجوده، ولنقل المسؤولية باستبدال الأدوار. **وسأوجز في هذه الخاتمة الأساليب المختلفة التي أمكن استخلاصها من تحليل مجموعة نصوص التاريخ في كل من المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية.**

يُنسب إلى الفاعل العربي في جميع الفترات منذ الحروب الصليبية حتى حرب تشرين الأول/ اكتوبر ١٩٧٣ الاسرائيلية ــ العربية الجانب الأكبر من الأفعال السلبية، وهي كما ذكرنا الأفعال التي تعبّر عن العنف والعدوان والرفض والتدمير. ويظهر هذا الاتجاه أكثر في المرحلة

الابتدائية، إذ يبرز في كتب تاريخ المرحلة الثانوية اختلاف بين المؤلفين عند تحديد الأدوار المتبادلة المنسوبة إلى الفريقين في فترة الاستعمار وحرب الجزائر.

نذكّر في هذا الشأن بأن النصوص تنسب أعمال العنف والعدوان خلال الحروب الصليبية إلى «المسلمين» مع أنهم كانوا في موقع الدفاع عن النفس، بينما تنسب إلى الصليبيين أفعالاً محايدة وذات مدلول دفاعي، مع أنهم كانوا في موقع الهجوم. ولقد صححت الوثائق المرفقة جزئياً من هذا الاختلال وذلك بإظهار «التجاوزات» التي ارتكبها الصليبيون.

وفي المرحلة الابتدائية أيضاً نجد أن الخطاب الوارد في كتب التاريخ حول الاستعمار يتضمن جهداً ملحوظاً للتخفيف من وقع العنف الاستعماري. فالاستعمار يُقدم على أنه عملية تستهدف البناء ويتم إبراز الأفعال الايجابية للفاعل الفرنسي. أما أفعاله ذات المدلول السلبي فتلجأ إلى التخفيف منها وذلك بإلغاء الفاعل أو بتغيير موضعه. ويخفف الخطاب المدرسي حول إنهاء الاستعمار أيضاً من مسؤولية الفاعل الفرنسي باستخدام أفعال تدل على «الالتزام» و «الإجبار» و «الواجب».

تبرز الاختلافات بين المؤلفين في المرحلة الثانوية. فمنهم من يرى أن الشعوب المستعمرة لم يكن لها أي دور فعال، ومنهم من يعترف لها بدور فعال ولكن محدود في مقاومة الاستعمار. ويبدو تغيير هام في هذه الكتب إذا ما قورنت بكتب المرحلة الابتدائية، إذ يتخذ جميع الكتّاب موقفاً انتقادياً عند كشف الأعمال السلبية التي ارتكبها المستعمر الفرنسي. ومع هذا، فهم يلجأون إلى استخدام أساليب التخفيف من هذا الاتهام إما بإلغاء الفاعل الاستعماري، أو بجعله غير محدد، أو بنقل مكانه في الجملة.

ويمتد هذا التغيير أيضاً إلى الخطاب حول حرب الجزائر. فنجد هنا أن الأفعال السلبية التي تعبر عن العنف والعدوان والقتل والرفض تُنسب بالتساوي إلى الطرفين الأوروبي (أو الفرنسي) والمسلم، وأن النبرة تتخذ طابعاً انتقادياً قوياً. ولكن اتضح بعد مقارنة حقل الأفعال المتبادلة أن أساليب التخفيف من مسؤولية الفاعل الفرنسي، والتجسيم من مسؤولية الفاعل الجزائري ممثلاً في جبهة التحرير الوطني أشد من حيث التنوع وأكبر من حيث الأهمية منه في أي مجال آخر.

نلاحظ أولاً أن المؤلفين ينسبون إلى «الجزائريين» كشعب قدراً قليلاً من الأفعال الايجابية، وإذا نُسبت إليهم مثل هذه الأفعال كانت ذات طابع عام مثل «أخذوا مصيرهم على عاتقهم». أما الجانب الأكبر من المبادرات الايجابية التي أدت إلى «منح» الجزائر استقلالها فهي تُنسب إلى ديغول، ولا يذكر إلا مؤلف واحد مساهمة جبهة التحرير الوطني في تحقيق الاستقلال.

وتتضح عملية تجسيم الفعل السلبي المنسوب إلى جبهة التحرير الوطني، وتخفيف وقع العنف الصادر عن الفاعل الفرنسي خلال الحرب من الأساليب الآتية:

الأفعال التي تُنسب إلى «القوميين» الجزائريين وإلى جبهة التحرير الوطني أكثر عنفاً من تلك المنسوبة إلى الفاعل الفرنسي. ونجد أن التسلسل السببي في أعمال العنف والردع يسير دائماً في اتجاه واحد: تصدر المبادأة في ارتكاب الفعل الأول من أفعال العدوان دائماً عن الفاعل الجزائري. أما العنف الصادر عن الفاعل الفرنسي فيقدّم دائماً كمجرد رد فعل تالٍ. ونجد في النهاية أن الجانب الأكبر من الأفعال السلبية الفرنسية لا تُنسب إلى أي فاعل محدد. فالفاعل إما يكون محذوفاً أو غير محدد أو يكون منقولاً من مكانه، وكذلك يكون محل وقوع الفعل ــ وهو الجزائري ــ غير محدد أيضاً. وبالعكس نجد على الجانب الجزائري أن الأعمال ذات المدلول السلبي تنسب في أغلب الأحوال إلى فاعل محدد (جبهة التحرير الوطني أو «القوميين»)، ويكون محل وقوعها محدداً أيضاً (الفرنسيون أو الأوروبيون). وبهذا يؤدي إخفاء أحد الجانبين إلى إبراز الدور السلبي للآخر.

نقابل بصفة جزئية النموذج نفسه في الصراع الاسرائيلي ــ العربي. حقاً لا يستفيد الفاعل الاسرائيلي من كل أساليب التخفيف التي خصصت للفاعل الفرنسي، ولكن نجد مع هذا أن المؤلفين ينسبون إلى الفاعل الاسرائيلي الجانب الأكبر من الأفعال ذات المدلول الايجابي مثل «يقبل» و «يريد التفاوض» و «يبني» و «يدافع عن نفسه» و «يهزم» و «يحتفظ بفتوحاته»، في حين يكون من نصيب الفاعل الفلسطيني والعربي الجانب الأكبر من الأفعال السلبية مثل «يرفض» و «يستبعد» و «يمنع» و «يحول دون» و «يهجم» بل وحتى «يضم الأراضي». وغالباً ما يقترن كل فعل ايجابي بمقابله السلبي في المقطع نفسه بحيث يبدو ترتيب الأفعال منحازاً، فيأتي بعد كل فعل ايجابي منسوب إلى الجانب الاسرائيلي فعل سلبي منسوب إلى الفاعل العربي. فضلاً عن ذلك يكون العربي دائماً هو البادىء بالعدوان (حتى في ١٩٥٦ و١٩٦٧): فالهجوم الاسرائيلي مسبوق دائماً في ترتيب السرد وكمبرر له باعتداء عربي حتى ولو كان مجرد اعتداء كلامي فيبدو دائماً الهجوم الاسرائيلي بمثابة الاجراء الدفاعي.

وفي بعض الحالات القصوى ــ كما هو الشأن بالنسبة إلى موضوع تجارة الرقيق السود نحو أمريكا ــ نجد أن حجب الفاعل الأوروبي الرئيسي في عمليات التجارة المثلثة يستتبعه نقل هذه المسؤولية إلى عاتق الفاعل العربي أو المسلم. وتجري هذه العملية بالشكل الآتي: يقدّم الفاعل العربي أو المسلم أولاً كشريك للفاعل الأوروبي في تجارة الرق، ثم يجري بعد هذا تدريجياً إحلاله في هذه المسؤولية تماماً محل الفاعل الأوروبي. فيتم حجب الفاعل الأوروبي بواسطة الأسلوب المعتاد القائم على عدم تحديد الفاعل أو تغيير مكانه في الجملة ثم يجري إلغاؤه ببساطة، واستبداله بالفاعل المسلم. إن هذا الانزلاق ــ اللاواعي أحياناً ــ من فاعل إلى آخر في النص نفسه هو العملية التي تجعل من العربي أو المسلم كبش فداء، يلقي فيها الخطاب المدرسي

على عاتقه مسؤولية بعض المشاكل الكبيرة مثل إرسال العبيد إلى أمريكا والأزمة الاقتصادية في أوروبا التي يتهم منتجو البترول العرب بإحداثها.

ولقد اعترض بعض المؤلفين على استخدام هذا الأسلوب في ما يتعلق باتهام العمال المهاجرين العرب بأنهم السبب في مشكلة البطالة في فرنسا. فإذا كان البعض يؤكد هذا الاتهام ويطالب بعودة هؤلاء إلى بلدانهم الأصلية، فإن البعض الآخر كان يرفضه وينادي باستيعاب المهاجرين في المجتمع الفرنسي. إن هذا الخلاف يعكس حرص المؤلفين على الكفاح ضد العنصرية المعادية للعرب، وتعتبر مشكلة الهجرة من أهم المظاهر الحالية لهذه العنصرية.

ثالثاً: الصور المقولبة ومعاداة العنصرية وتضارب المواقف بين الناشرين

١ ـ العنصرية (وإدانة العنصرية الموجهة ضد «العرب» و «المسلمين»)

نحاول هنا تقديم إجابة عن سؤالين مستعينين بالنتائج التي توصل إليها هذا البحث.

إذا نظرنا إلى الثوابت في صورة العرب التي تم استخلاصها في ما سبق، التي تميزهم إما كجماعة قائمة بذاتها أو في تعارضهم مع الفرنسيين، فهل تشكل هذه الثوابت قوالب معادية للعرب كامنة داخل الخطاب الذي تقدمه الكتب المدرسية من خلال عروضها وسردها التاريخي ورواياتها الأدبية؟(٢).

ومن ناحية أخرى، فإن الكثير من النصوص والفصول والمقولات الموجودة في مختلف مواد كل من كتب المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية على السواء يقدم عرضاً معادياً للعنصرية يعكس الحرص الواعي لدى المؤلفين والناشرين على مكافحة العنصرية المعادية للعرب في المدرسة كما في المجتمع. فهل ينجح هذا الخطاب المعلن المعادي للعنصرية في دحض القوالب المعادية للعرب التي تتخلل الكتب؟

أ ـ القوالب التي تتعلق «بالعرب» و «بالفرنسيين» في الكتب

إذا عرفنا القالب بالحكم الايجابي أو السلبي الذي يطلق تكراراً على كيان جماعي، فيمكننا أن نستخلص من النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وجود العديد من الأحكام أو الصفات التي تنسب تكراراً إلى «العرب» أو إلى الفرنسيين ككل وبغير تمييز. لقد استخلصنا

---

(٢) من أجل تقدير حجم العنصرية في المواد التربوية في بريطانيا، انظر:

Gillian Klein, *Reading into Racism: Bias in Children's Literature and Learning Materials*, Routledge Education Books (London; Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985).

هذه القوالب من مختلف العروض والروايات التاريخية والأدبية الواردة في الكتب، وهي تصف «العرب» في ذاتهم، أو تصف نوعية العلاقات التي تجمع بينهم وبين الفرنسيين. تتخذ هذه القوالب المكونة لصورة العرب أشكالاً ثلاثة، قوالب وصفية من نوع «العرب يتصفون بهذا أو بذاك»، وقوالب تتعلق بوضع العرب ومركزهم على ضوء الأدوار التي يؤدونها في الروايات مثل «يشغل العرب دائماً مراكز من النوع التالي»، وأخيراً قوالب بنيوية أو صياغة تجعل «العرب» دائماً في علاقة تعارضية مع «الفرنسيين»: منتصرين/ منهزمين، معتدين/ معتدى عليهم، متلقين/ فعالين، ايجابيين/ سلبيين. وفي هذا الثنائي المتعارض يشغل العربي في معظم الأحوال على مستوى الجملة مكان المنهزم والمعتدي والمتلقي والسلبي المعادي.

ونقدم في ما يلي مختلف هذه الأنماط من القوالب المعادية للعرب والممالئة للفرنسيين، وسنحدد في كل حالة القوالب التي تكون **محل اعتراض** من بعض المؤلفين، وتلك التي تعتبر من **القوالب القديمة التي اندثرت**، وتلك التي تعتبر من **القوالب القوية** أي التي يتفق عليها المؤلفون.

(١) القوالب المعادية للعرب التي اندثرت

كانت تتردد في الكتب المدرسية السابقة للجمهورية الثالثة خلال الفترة الاستعمارية، بعض القوالب في وصف العرب مثل «العرب متأخرون أو بدائيون» أو «العرب متعصبون» أو «العرب لصوص نهابون»، وقد تقهقرت هذه القوالب حالياً ولم تعد تظهر إلا على سبيل الاستثناء كذكر لأثر من الآثار في كتاب واحد من كتب القراءة أو التاريخ دون أن تتكرر في كتب أخرى. هذه القوالب بطلت وفي سبيلها إلى الاختفاء، وهي تتعلق بعصر آخر مضى زمنه هو العصر الاستعماري وما سبقه.

(٢) قوالب معادية للعرب محل خلاف

القوالب الوصفية أو المعبرة عن وضع العرب تكون محل خلاف بين المؤلفين: فالبعض يتبنّونها والآخرون لا يذكرونها أو يرفضونها.

- **«الإسلام يقوم على «التعصب» أو «الإسلام متسامح» ولكن في حدود معينة.** كل من هذين الحكمين العامين له بين المؤلفين من يتبنّاه. هذا الاختلاف دلالة على وجود اختلاف في الرأي مما يمثل تقدماً واضحاً بالقياس إلى قالب سابق انقضى عهده يؤكد «تعصب العرب والمسلمين والإسلام».

- **«العرب يؤمنون بالخرافات وقدريّون».** هذا القالب موجود بكثرة في الروايات الخيالية للمؤلفين الفرنسيين، في حين تنازع فيه وتدحضه السير الذاتية للمؤلفين الناطقين بالفرنسية ورواياتهم الخيالية. ويوجد هذا القالب بقوة أكبر في الروايات المكتوبة خلال المرحلة الاستعمارية أو التي تشير إليها.

- «**العرب خوّافون وجبناء**». قالب موجود في روايات الأدب الفرنسي سواء في المرحلة الاستعمارية أو بعد الاستعمارية أو في الأدب المعاصر أيضاً. ولكن تدحضه بقوّة المقتطفات المأخوذة عن الأدب الفرنسي الملحمي في القرون الوسطى والأدب الناطق بالفرنسية وما ترجم عن الأدب العربي (قصص ألف ليلة وليلة).

- «**العرب متنقلون لا أراضي لهم، وهم دخلاء على أراضي الغير ويطمعون في ثروات الآخرين**». هذه القوالب الثلاثة ترتبط ببعضها ارتباطاً وثيقاً، وهي موجودة في مواضيع الجغرافيا وفي الروايات الأدبية التي تدور حول الهجرة في كتب القراءة. ويختلف بشأنها مؤلفو الجغرافيا عند تحليلهم لأسباب الهجرة ووضع المهاجرين: «متطفلون أو مطلوبون»، «يُثرون على حسابنا أو يساهمون في ازدهارنا». ويشجب بعض المؤلفين الأدباء هذه القوالب، ولكن تبدو الشخصيات العربية المتهمة بالسرقة في رواياتهم، في موقع المهزومين الهاربين من غير أن يدافعوا عن أنفسهم.

- «**العربي بطيء وكسول وضعيف الإنتاج**». هذا القالب يتخلل الروايات الأدبية خلال الفترة الاستعمارية، ونجده أيضاً في مقتطفات الأدب المستشرق والمعاصر. وتعارضه بشدة مقتطفات الأدب الناطق بالفرنسية التي نجد كل الشخصيات فيها على العكس «تقوم بأعمالها بحماس وجدية». ويساهم في إرساء هذا القالب اتجاه ـ محل خلاف ـ إلى تقديم الإسلام كحضارة غير خلاّقة وذات إنتاج ضعيف، ينصب اهتمامها على استهلاك وتبادل ونقل إنتاج الآخرين. وبالرغم من أن هذا القالب سلبيّ الطابع إلا أنه مع هذا يمثل تقدماً إذا ما قيس بالقالب السابق الذي رأيناه في المرحلة الاستعمارية والذي كان يصور العرب كأناس غارقين في الجمود والخمول وعاجزين عن الحركة.

- «**العرب قد تم إسكاتهم**». هذه السمة تنال أغلب الشخصيات العربية في الروايات الأدبية الفرنسية: فالعرب فيها نادراً ما يتحدثون، وفي غالب الحالات نجدهم بكماً (راعي الغنم عند شرايبي ـ الكناس عند De Tillet ـ البدوي عند St. Exupéry ـ راعي الغنم والصياد ولالا والجزار عند Le Clezio ـ العرب في المصنع عند Etcherelli ـ الخادم الطارقي عند P. Benoit ـ العرب عند M. d'Elbe ـ العرب القدامى في القصص الملحمي ـ زعماء العرب خلال الفترة الاستعمارية عند St. Exupéry). وإذا نطق أحدهم، فكلامه متقطع أو لجلجة أو اعتراضات دفاعية (العمال اليدويون العرب عند M. Manoll ـ الخادم العربي عند P. Benoit ـ العامل علي عند M. Grimaud). يتعارض هذا الإسكات في قصص المؤلفين الفرنسيين تماماً مع الرواة في السير الذاتية الناطقة بالفرنسية والتي يتحدث فيها الراوي ـ المؤلف بضمير المتكلم. ولكن الأمر يتعلق بمجرد سيرتين ذاتيتين ليس للكلام المرسل فيها وزن كافٍ. وإسكات الشخصيات العربية أو تحجيم كلامها إنما يحدث كنتيجة لتدنّي موقع العرب مقابل شركائهم من الفرنسيين، وهو وضع ثابت لا استثناء له.

(٣) القوالب الراسخة المعادية للعرب

تحظى القوالب المعبرة عن الوضع أو الحالة وكذلك القوالب البنيوية في صياغة الخطاب، بإجماع مؤلفي الكتب المدرسية سواء في الروايات الأدبية أو في العروض التاريخية، وهذه القوالب تحدّد طبيعة العلاقات الحقيقية (في كتب التاريخ) أو الخيالية (في كتب القراءة) القائمة بين «العرب» و «الفرنسيين»، وهي تمثل النواة الصلبة في تكوين صورة العرب في الكتب المدرسية الفرنسية. وأقدم فيما يلي عرضاً موجزاً لها:

- وضعُ العرب دائماً في مستوى أدنى ومركزهم أضعف (متسولون وفقراء) سواء كانوا في علاقة مع «فرنسيين» أو كانوا بمفردهم. أما «الفرنسيون» فهم متفوقون في أغلب الحالات ويشغلون مراكز قيادية. وهذا القالب المعبّر عن الوضع يمتد ويشمل أيضاً الشخصيات العربية أو البربرية في الأدب الناطق بالفرنسية. وأقدم في الجدول التالي بياناً متقابلاً بهذه الأوضاع المتفاوتة التي تم استخلاصها من نصوص القراءة:

الجدول رقم (١)

الأوضاع المتفاوتة للشخصيات العربية والبربرية من جهة والفرنسية من جهة أخرى

الشخصيات العربية أو البربرية	الشخصيات الفرنسية المقابلة في العلاقة
ـ كناس طارقي.	ـ سكان وعسكريون.
ـ قادة عرب أصابهم الفقر ويحسدون الآخرين على ثرواتهم.	ـ مرشد فرنسي.
ـ عمال يدويون، حراس.	ـ «قائد أبيض» «أمير الطيارين».
ـ عمال مصنع.	ـ المشرف على العمل.
ـ طوارق افتقروا (أدب ناطق بالفرنسية).	ـ سينمائي.
ـ حطاب (قصة عربية)	
ـ محاربون «مور» وقائدهم.	ـ محاربون فرنجة وقائدهم.
ـ مرشدون وخدم.	ـ سادتهم (ضباط عسكريون).
ـ بدو	ـ ضابط، ربان.
ـ عامل بناء وابنه.	ـ سكان القرية، البقالة.
ـ سكان مدينة صفيح راعي غنم، صياد سمك.	ـ عالم آثار.
ـ راعي غنم (أدب ناطق بالفرنسية).	ـ صيّادون.
ـ لاجئون في معسكر فلسطيني.	
ـ تاجر (قصة عربية).	
ـ يتيم فقير (قصة عربية).	
ـ ابن فلاح فقير (أدب ناطق بالفرنسية).	
ـ ابنة في عائلة من الطبقة الوسطى في المدينة. (أدب ناطق بالفرنسية).	

يتضح أن العرب يخضعون للسيطرة فيطيعون ويخدمون ويسكتون. وتنتهي المجابهة في روايات الأدب الفرنسي بهزيمتهم أو بموتهم أو باستسلامهم أو بهربهم. وعندما تكون المجابهة غير مسلحة نجد أن التهديد بتوقيع الجزاء أو الاتهام العلني أو القوى الطبيعية المعادية تنتهي إلى النتيجة نفسها: وهي فشل الشخصية العربية (Manoll, Grimaud, Benoît, St. Exupéry).

- يظهر الثنائي المتعارض متفوق/ متدن في كتب التاريخ في شكل مختلف **كمنتصر/ منهزم أو فاعل عربي متلق/ مقابل فاعل فرنسي نشيط**. ونذكّر بأن التضاد القائم على الفرنسي (أو الاسرائيلي) المنتصر والعربي المنهزم لا يرد بشأنه أي استثناء. أما الانتصارات الاسلامية أو العربية النادرة فهي إما أن تهمل تماماً ولا يرد لها أي ذكر (مثل صلاح الدين والحروب الصليبية ـ ومعركة السويس عام ١٩٥٦)، وإما أن تُحول إلى هزائم (الفتح العربي: يتحوّل إلى هزيمة العرب في بواتييه ـ استقلال الجزائر: إلى مجرد منحة ـ حرب اكتوبر ١٩٧٣: تنتهي بلا منتصر ولا منهزم). وإذا كانت الشخصية العربية ذات الوضع المتدني غير فاعلة في غالب الأمر في مجال الأدب، فإن هذا الجمود وانعدام الفعل يظهر في مجال التاريخ عن طريق الصياغة (صياغة النص) وكيفية توزيع الأدوار (الأفعال). ففي حقل الأفعال المتبادلة نجد أن ٧٥ بالمئة من الأفعال تنسب إلى فاعل فرنسي يكون العربي فيها مجرد متلق، وذلك حتى بالنسبة إلى بعض الأحداث التاريخية التي كانت المبادرة فيها للفاعل العربي.

(٤) «العرب» فاعل سلبي/ «الفرنسيون» فاعل ايجابي

يظهر هذا القالب البنيوي الراسخ في الروايات الخيالية الواردة في كتب القراءة في الحالات القليلة التي لا تكون الشخصيات العربية في علاقة متدن/ متفوق. في هذه الحالات نجدها تقع في فئة «المتمردين» أو «الخارجين على القانون» أو «النهابين» أو «المعتدين» أو «الدخلاء» أو «المهددين». ونجد مثيلاً لهذا البناء في التاريخ عندما يكون العربي في وضع الفاعل. على سبيل المثال، تعمد الكتب إذا رفض الفاعل المسلم أو العربي السيطرة الفرنسية (كما في حالة الاستعمار وحرب الجزائر) إلى وصفه وتسميته «متمرداً» ويدعى الفعل المنسوب إليه «تمرداً» أو «عصياناً». ويرفض بعض المؤلفين استخدام هذه المفردات ذات الوقع الاستعماري ويستخدمون بدلاً منها تعبيرات أقرب إلى الحياد مثل «القوميين» أو «الثائرين». ولا تستخدم الكتب المدرسية حتى الآن المفردات الأخرى المناسبة أكثر من الناحية التاريخية مثل «رجال المقاومة» أو «المقاتلين» أو «المجاهدين»(٣). وفي معظم الحالات التي يكون العرب فيها فاعلين

---

(٣) انـظـر: Paul Fournier, «La Guerre d'Algérie dans les manuels de terminale,» *Historiens et géographes*, no. 308 (mars 1986), pp. 897-898.

ينتقد الباحث «عدم اطلاق تسمية «مجاهد» على المقاتل الجزائري، كمثل من أمثلة النزعة إلى الانغلاق على الذات في هذه الكتب».

تأخذ الأحداث الأفعال المنسوبة إليهم مدلولاً سلبياً: الاعتداء، العنف، الرفض، التدمير، المجزرة. أما من يقابلهم من الفرنسيين (أو الإسرائيليين) فأفعالهم إما أن تكون في غالبيتها ذات مدلول إيجابي، وإما أن تكون أفعالاً ذات مدلول سلبي أقل عنفاً وملطّفة، إذ تقدم على أنها إجراء ثأري أو كرد فعل على اعتداءات يكون العرب دائماً هم البادئين بها. ولا يمكننا هنا الحديث عن وجود اختلافات بين المؤلفين إذ لا توجد إلا استثناءات قليلة يعترف فيها عدد قليل من المؤلفين بوجود أفعال ذات مدلول ايجابي أو محايد تُنسب إلى الفاعل العربي في مناسبة مقاومة الاستعمار.

ويصل دمغ الأفعال العربية بالسلبية إلى حده الأقصى عندما يلجأ المؤلفون إلى أسلوب كبش الفداء، فيبرئون تدريجياً الفاعل الأصلي الأوروبي من فعله التاريخي المدان (كما في تجارة السود)، ويُحلّون محله الفاعل العربي أو المسلم الذي يرى نفسه محل اتهام بدلاً منه.

إن هذه القوالب في أشكالها الثلاثة، الوصفية، والموقعية، والبنيوية والتي تواكب العرب أينما وجدوا في الخطاب المدرسي تكوّن مجتمعة أساساً حقيقياً لخطاب عنصري. فهذا الخطاب ينتج أثره من خلال إخفاء هويّة الضحية واستخدام جمع الاسم العرقي «العرب» للإشارة إليها ثم تدنيتها وتجريدها من الدور الفاعل في مواجهة المجموعة القومية الفرنسية التي تتمتع دائماً بصفات التفوق والقوة والثراء والعمل الايجابي. وتقدم ضحية العنصرية في معظم الأحيان في دور الفاعل السلبي المعتدي والغازي والمدمر والغاصب. وإننا لنتساءل بالنسبة إلى الخطاب المعادي للعنصرية الوارد في العروض وفي الروايات وفقاً لتعليمات البرنامج المدرسي، هل يشكل هذا الخطاب بديلاً فعالاً للخطاب العنصري، وهل ينجح في نقض أثر القوالب العنصرية الكامنة في الكتب؟

ب ــ الخطاب المعادي للعنصرية المعلن في الكتب المدرسية

تتضمن كتب القراءة في كل من المرحلة الابتدائية والثانوية قصصاً ومواضيع معادية للعنصرية، وكذلك تفعل أيضاً كتب التربية المدنية وكتب الجغرافيا للمرحلتين عند عرضها لموضوع الهجرة وأسبابها والحلول المقترحة لها، وكلها تقدم إجابات عن مشكلة العنصرية المعادية للعرب واقتراحات بشأنها. كيف يبدو هذا الخطاب المعادي للعنصرية وما هو تشخيصه لها وما هي الحلول التي يقترحها؟ إن الخطاب المعلن في الكتب لمناهضة العنصرية يتقدم في شكل عروض وروايات خيالية أو حدثية وحوارات بين أطفال. بالنسبة إلى العروض التي تدين العنصرية بصفة عامة (طاهر بن جلّون و A. Jacquard في كتب قراءة المرحلة الثانوية) فهي تقوم على البرهنة وتقديم الحجج الفيزيولوجية والوراثية والإنسانية والأخلاقية لدحض فكرة وجود أجناس ولإدانة العنصرية. ولا ترمي هذه الحجج والبراهين إلى الإقناع بقدر ما ترمي إلى إبراز لاأخلاقية الاتجاه العنصري، وافتقاد أطروحاته لأي أساس «علمي». إلا أن الملاحظ أن

القوالب المعادية للعرب التي استنتجناها من تحليل الكتب المدرسية لا تقوم على أرضية فيزيولوجية وراثية أو حتى أخلاقية، ولكنها ـ كما رأينا للتو ـ ذات طابع اجتماعي ثقافي نفسي وعقلي. والقالب الوحيد المعادي للعرب الذي قدمه طاهر بن جلون في عرضه وهو قالب «العربي قذر»، لا يرد أصلاً بين القوالب المستنتجة من التحليل ولا بين القوالب الجارية المعادية للعرب.

ومن العروض الأخرى المعادية للعنصرية ما جاء في صورة نداء من أجل «العيش سوياً» مع الأجانب، وبيانات عالمية تتعلق بالحقوق، وقوانين، ووثائق وشهادات ووقائع مختلفة، وحوارات ورسائل. والنبرة السائدة فيها كلها هي نبرة الخطاب النضالي الذي تحاول به كتب الجغرافيا والقراءة إعداد التلاميذ للوقوف في وجه العنصرية المعادية للأجانب بصفة عامة والمعادية للعرب بصفة خاصة. وكذلك فإن حوارات الأطفال ورسائل التلاميذ في المرحلة الابتدائية تكرر شعارات الخطاب النضالي المعادي للعنصرية. ومؤلفو الكتب لا يتدخلون بصفة مباشرة، ولكنهم يكتفون بنقل الخطاب الصادر عن الآخرين. وهم ينقسمون إلى اتجاهين: اتجاه يدعو إلى الاختلاف ويؤيد حق الأجانب في الاختلاف (في اللون وفي أسلوب الحياة وفي المعتقدات)، ولكن بعض مناصريه يفسرون هذا الحق على أنه لا يعني بالضرورة المساواة في المعاملة (ناتان)، واتجاه آخر يدعو إلى المساواة يؤكد حق الناس في المساواة بالرغم مما يقوم بينهم من اختلافات. والأمثلة التي توردها الكتب من شأنها إدانة المواقف العنصرية المتطرفة في فرنسا التي تؤدي إلى قتل العرب أو الإفريقيين. ولكنها لا تشير إلى المواقف العنصرية العادية التي تنشأ عن التفرقة وعدم المساواة في التعامل اليومي مع الأجانب، مع أن هذه هي التي تفتح الطريق أمام المواقف المتطرفة التي تستهدف القضاء على الآخر. ولا شك أن الحدود بين الدعوة المفرطة إلى «حق الاختلاف» والتمييز في المعاملة على أساس الانتماء الجنسي هي حدود ضيقة من السهل تخطيها في مجتمع مثل المجتمع الفرنسي يفضل التجانس الجنسي، ويتميز بقومية تدعو تاريخياً إلى المساواة وإلى الاستيعاب.

يوجد أيضاً تفاوت بين المواقف في معالجة مسألة الهجرة العربية إلى فرنسا، وهذه المشكلة هي محل الاهتمام الأول للكتب في تناولها لمعاداة العنصرية. في المرحلة الابتدائية تقوم الحجج التي تقدمها كتب الجغرافيا والتربية المدنية لتأييد العودة أو الاستيعاب على أسس اقتصادية. وفي المرحلة الثانوية تستبعد الكتب الكليشيهات المعادية للمهاجرين (حتى تقطع الطريق أمام الاتجاهات العنصرية)، ويتغلب مؤيدو الاستيعاب ومنح الجنسية على أنصار عودة المهاجرين إلى ديارهم.

لقد رأينا أن العروض التي تعالج مسألة الهجرة بطريقة مباشرة تقدم خياراً بين بديلين، وتفتح الطريق أمام النقاش. ولكن الأمر يختلف في القصص الخيالية الأدبية الواردة في كتب

القراءة والتي نجد فيها شخصيات من العمال المهاجرين. (P. Tillet: «L'homme bleu», M. Grimaud: «Le paradis des autres, Ali et Djamil à l'épicerie», Cl. Etcherelli «Elise ou la vrai vie», «La chaine») فإن هذه القصص لا تختلف فيما بينها بالنسبة إلى ما تقدمه من حلول، ونجد فيها جميعاً أن المخرج الوحيد أمام شخصية المهاجر هو العودة إلى بلد الأصل من خلال هروب سحري إلى الماضي، أو عودة واقعية بسبب اليأس والعجز عن مجابهة العنصرية أمام صمت السكان القرويين. وفي الحالات الثلاث لا نجد لقاء حقيقياً بين المعسكرين، إما بسبب عدم وجود حوار وتبادل للكلام أصلاً (كما في حالة الرجل الأزرق)، وإما لأن اللقاء والحوار الذي يبدأ بين الأطفال سرعان ما يقطعه تدخل الكبار (جنة الآخرين)، وإما أخيراً لأن اللقاء الحقيقي الذي يكون قد تحقق بين الكبار قد حُذف واستبعد من قبل مؤلفي الكتب المدرسية (في حالة إتشيريللي). نجد بهذا أن الخيال في قصص كتب القراءة يبدو أقرب إلى الواقع اليومي للعلاقات بين الفرنسيين والمهاجرين من الخطاب النضالي للعروض المعادية للعنصرية. وعلى أية حال فإن حجم نصوص القراءة الواردة وتعقدها وطابعها الروائي يجعلها أكثر تأثيراً من العروض الجافة المعادية للعنصرية الواردة في كتب التربية المدنية والجغرافيا.

وفي النهاية لا أعتقد أن الخطاب المعادي للعنصرية المعلن الذي أعدّه مؤلفو الكتب في مختلف أشكاله النضالية والبرهانية والخيالية قد قدّم دحضاً مناسباً للقوالب المعادية للعرب التي تتخلل مجموع نصوص المجموعة المتعلقة بالعرب على المستوى الكامن. فهل تنجح الاختلافات بين الناشرين في إضعاف أثر بعض القوالب وفي التقليل من تأثير نظرة إلى العرب والإسلام متمحورة حول الذات القومية؟

٢ ــ حدود الاختلافات بين الناشرين ومدى تأثيرها

لقد أبرزت في عديد من المرات خلال هذه الدراسة اختلافات بين المؤلفين حول المسائل المتعلّقة بـ «العرب» و «الإسلام». وبالرغم من أن نقاط الاتفاق أكثر من نقاط الاختلاف، إلا أنه قد بدا لي من المهم أن أقدّم تقديراً إجمالياً لهذه الاختلافات التي إنما تدل على وجود تعدّد في الرأي، وتشير إلى امكان تحقّق تغيير وإعادة نظر في صورة العرب والإسلام في الكتب المدرسية الفرنسية. ولقد أدخلت في الاختلافات بين الناشرين تلك الاختلافات التي تكون قد تكررت لدى أكثر من مؤلف لكتب صادرة عن دور النشر نفسها.

وبصفة إجمالية يمكننا أن نقرّر أن الاختلافات حول العرب والإسلام هي أكثر بروزاً في كتب المرحلة الثانوية عنها في كتب المرحلة الابتدائية، وفي كتب التاريخ عنها في كتب القراءة والجغرافيا والتربية المدنية، وهي في الوقت نفسه أكثر ظهوراً على المستوى المصاغ للخطاب المدرسي منها على مستواه الكامن. وسنبيّن نقاط الاختلاف والالتقاء بين دور النشر في مختلف المواد التعليمية وحدودها وما يمكن أن نستخلصه منها لإعادة النظر في صورة العرب والإسلام

في الكتب المدرسية الفرنسية. وسأبدأ بالمواد الدراسية التي تتضمن أقل قدر من الاختلافات بين الناشرين حتى أنتهي بتلك التي تتضمن أكثرها.

وكتب **القراءة الفرنسية** هي التي تقدم صورة للعرب (وللفرنسيين) أكثر تعبيراً عن القوالب الجامدة، ولا نجد فيها اختلافات تذكر بين المؤلفين والناشرين، بل على العكس نجد فيها اتفاقاً بينهم. في كتب قراءة المرحلة الابتدائية تبدو الصورة مُقولبة وذات نزعة استعمارية ماضوية قوية. ويتحقق تغيير هام في كتب المرحلة الثانوية حيث يبدو الاختلاف بين المؤلفين الأدبيين للمقتطفات المختارة أكثر منه بين مؤلفي الكتب المدرسية وناشريها. فنجد لدى الأدباء الفرنسيين القوالب السلبية نفسها التي لاحظنا وجودها في كتب المرحلة الابتدائية لاصقة بالشخصيات العربية في القصص، وهذا بالرغم من اتساع نطاق الأنواع الأدبية المختارة. وتختلف الصورة لدى الأدباء الناطقين بالفرنسية (من ذوي الأصل العربي أو البربري)، فيختفي الكثير من القوالب السلبية التي تدمغ العرب والبربر في الكتابات الفرنسية أو يتم نقضها: فتحقّق الشخصيات النجاح بدلاً من الفشل، وتسود روح التفاؤل بدلاً من القدرية، والحداثة بدلاً من الخرافات، والشجاعة بدلاً من الخوف، والعمل المتفاني بدلاً من الكسل والتباطؤ، والمبادرة بالكلمة بدلاً من الصمت. إلا أن هذا الأدب الناطق بالفرنسية يشغل مكاناً أضيق مما يخفف من الأثر الايجابي للصورة المختلفة فيه.

وبالرغم من أن الاختلافات بين الناشرين في **مادتي الجغرافيا والتربية المدنية** محدودة بصفة عامة إلا أنها تظهر بوضوح أكبر في كتب المرحلة الابتدائية منها في كتب المرحلة الثانوية التي نجد فيها إجماعاً أوسع نطاقاً بين المؤلفين بالنسبة إلى المسائل المتعلقة بالعرب وبالإسلام. في المرحلة الابتدائية توجد مسألتان يختلف المؤلفون حولهما: العمال المهاجرون والعلاقة مع الأجانب المقيمين في فرنسا. فبالنسبة إلى أسباب الهجرة إلى فرنسا يختلف مؤلفو كتب الجغرافيا مع مؤلفي كتب التربية المدنية. تحصر كتب الجغرافيا ــ وهي أكثر تركيزاً على المصالح القومية الفرنسية ــ مشكلة الهجرة بالمهاجرين أنفسهم الذين يعانون الفقر وهم في حاجة إلى العمل، وفي رأيها أن على العمال أن يعودوا إلى بلد الأصل للحد من آثار الأزمة الاقتصادية المتفاقمة وازدياد البطالة بين العمالة الفرنسية. أما لدى مؤلفي كتب التربية المدنية (لدى الناشر نفسه) فنجد النظرة أكثر ميلاً إلى الناحية الإنسانية وإلى البعد عن الذات، ومن رأيهم أن الاقتصاد الفرنسي هو الذي كان في حاجة إلى الأيدي العاملة المهاجرة وأن على فرنسا في المقابل أن تتيح لهم حق الاندماج والتجنس.

وفي كتب الجغرافيا مجموعة أخرى من المؤلفين الذين يتحاشون توجيه السؤال: من الذي كان في حاجة إلى الآخر. وهؤلاء يقترحون الإبقاء على العمالة الأجنبية تحت ضغط الضرورات الاقتصادية. وكثيراً ما يظهر هذا التعارض بين الواقعية الاقتصادية في كتب الجغرافيا والنزعة

الانسانية المثالية في كتب التربية المدنية في كتب السنة الدراسية نفسها في المرحلة الابتدائية.

وفي موضوع «العيش سوياً» مع الأجانب ظهر اختلاف بين كل من الناشر ناتان والناشر هاشيت. يظهر في كتب ناتان موقف متمسك بالمبادىء النضالية المعادية للعنصرية ويركّز على «حق» الاختلاف وعلى «احترام الاختلافات». أما كتب هاشيت فيعلن مؤلفوها عن مبدأ «مساواة المختلفين»، إلا أنهم يصوغون هذا المبدأ باستخدام التعبيرات التي تؤيد «حق الاختلاف». وبالرغم من اختلاف هذين الناشرين في المرحلة الابتدائية حول صياغة مبدأ التعايش مع الأجانب، إلا أنهما يتفقان على تأييد إبقاء العمالة المهاجرة حفاظاً على مصلحة الاقتصاد الفرنسي. إلاّ إنهما يغيران من موقفهما في المرحلة الثانوية، ويبدو عندهما ميل أكبر إلى الاعتبارات الواقعية في مسألة الهجرة: فيؤيدان ضرورة الحدّ منها وإحلال العمال الفرنسيين محل المهاجرين بصفة تدريجية، ولكنهما في الوقت نفسه يؤيدان أيضاً إعطاء المهاجرين الموجودين حالياً في فرنسا فرصة التجنس بالجنسية الفرنسية. وهذان الناشران يرتكزان معاً على أرضية مصالح الاقتصاد القومي، إلا أن ناتان ـ مع احتفاظه بالواقعية ـ يعبّر عن تمسكه بالعدالة وبالمبادىء النضالية ويهاجم (مقترباً في هذا من بيلان وبورداس) الكليشيهات العنصرية عن الهجرة، في حين نجد في كتب هاشيت قدراً أكبر من الحرص والتردد في هذا الشأن، إذ تشير إلى «الاختلافات الثقافية» (بين العرب والفرنسيين) والتي تجعل من الدمج أمراً صعباً.

وعند ناتان أيضاً عبّر أحد المؤلفين عن رفضه للكليشيه الشائع حول تأثير الأرباح التي تحققها البلدان العربية المنتجة للبترول في الأزمة الاقتصادية التي تعانيها أوروبا، مؤكداً في هذا الشأن أن التأثير الأكبر إنما يعود إلى الأرباح التي تحقّقها الشركات الأجنبية الاحتكارية المنتجة للبترول، وإلى الضرائب الباهظة التي تفرضها البلدان الأوروبية المستوردة.

ونجد في كتب **التاريخ للمرحلة الابتدائية** أن غالبية المؤلفين يستخدمون خطاباً مُشبعاً بالروح القومية ويقوم على التمركز على الذات، وذلك في الحلقات التي تعرض للعلاقات بين فرنسا وأوروبا من ناحية والعرب والإسلام من ناحية أخرى. وترد في هذا الشأن بعض الاستثناءات لدى الناشر ناتان تميّزه عن بقية الناشرين. فهو يعبّر عن موقف غير مؤيد للظاهرة الدينية سواء المسيحية أو الاسلامية، وهو يبدو في هذا الشأن أقرب إلى الإلحاد أو اللادينية. يتفرّد هذا الناشر في نظرته إلى الحروب الصليبية ويعرضها كحدث ذي طابع حربي بحت تغلّف بشكل ديني. وكذلك يتفرّد في عرضه المحايد ـ بل السلبي ـ للإسلام كدين قليل التسامح وله حضارة قليلة الابداع. إن النظرة التي يعبّر عنها هذا الناشر هي نظرة من الخارج ولا تستند إلا إلى وثائق استشراقية، وهي تتعارض بشدة مع نظرة كل من بورداس وهاشيت اللذين يبديان فهماً أكبر للظاهرة الدينية ويعبّران عن موقف أكثر صداقة للإسلام ونظرة أقرب إلى داخله (الاستناد إلى وثائق عربية وإسلامية)...

ويتميّز ناتان أيضاً عن بقية الناشرين بالنسبة إلى المسألة الاستعمارية، وذلك سواء في المرحلة الابتدائية أو في المرحلة الثانوية. تتميّز نظرته في هذه المرة بالبعد عن الذات، وبمناصرة شعوب العالم الثالث، وبانتقاد الظاهرة الاستعمارية، وعدم تقديم تبرير لها، مخصّصاً مكاناً أكبر لدور الشعوب الخاضعة للاستعمار في مقاومته وفي تحقيق الاستقلال. ويتميز ناتان أيضاً عن بقية الناشرين من حيث إبرازه للعوامل الدولية والعوامل الداخلية (الجزائرية) والعوامل الاقليمية (العربية) عند شرح أسباب التخلص من الاستعمار، بينما يقصر المؤلفون الآخرون عند بورداس وهاشيت هذه الأسباب على مجرد انعكاس التغيرات الدولية على الأوضاع الداخلية في المستعمرات.

وعند عرض موضوع الحروب الاسرائيلية ـ العربية أيضاً نجد أن الكتاب الوحيد الذي يشكك في صحة الكليشيهات المناصرة لإسرائيل هو كتاب السنة النهائية للناشر ناتان، وهي المرة الوحيدة التي لا تظهر فيها اسرائيل منتصرة دائماً ولا يظهر فيها العرب منهزمين دائماً. ويرفض هذا الكتاب أيضاً كليشيه «الدولة الصغيرة المهددة التي عليها أن تدافع عن نفسها دائماً».

وتختلط الأوراق عند تقديم حرب الجزائر، إذ تتغير عندئذ الحدود الفاصلة ولا يتميز أي من الناشرين عن الآخر، بل ونجد أحياناً أن المؤلفين لدى الناشر نفسه يختلفون أحياناً حول بعض النقاط. إلا أن مثل هذه الاختلافات لا تظهر إلا في مستوى الخطاب المعدّ أو المصاغ (عند عرض الأسباب والأحداث والآثار والنتائج)، أما في مستوى الخطاب الكامن (تحديد أدوار الفاعلين ووصف الأفعال المتبادلة ومدى تحديد هوية الفاعلين أو إخفائها) فنجد عندئذ توافقاً أكبر بين كل المؤلفين، إذ تقوم نظرتهم جميعاً على الروح القومية والتمركز على الذات.

وقد يكون من المفيد الاشارة إلى هذه الاختلافات ـ وإن كانت محدودة ـ والتي ظهرت في المستوى المعدّ (المصاغ) للخطاب حول الحرب في الجزائر. وتفصح هذه الاختلافات عن حرص متفاوت لدى المؤلفين على تقديم تحليل غير متحيّز، وهي تظهر بمناسبة تقديرهم لموقف ووجود الآخر (الجزائريين أو المسلمين في هذه الحالة). تبدو اختلافات حول أسباب الحرب: يرى كل من ناتان وبيلان أن الحرب ترجع إلى علاقات السيطرة والاستعباد التي باشرتها مجموعة من السكان (أوروبيين) ضد مجموعة أخرى (مسلمين أو جزائريين)، وفي رفض اجراء إصلاحات. ويرى كل من بورداس وهاشيت أن أسباب الحرب تكمن في عدم المساواة بين الشعبين (العددية والاقتصادية والقانونية والمدنية). وتظهر اختلافات أخرى حول تقديم سير الحرب: يرى كل من ناتان وبيلان أن النزاع يقوم بين ثلاث جهات: فرنسا الأم وفرنسيي الجزائر والجزائريين أو المسلمين. أما بورداس وهاشيت فيركّزان على النزاع بين الفرنسيين في فرنسا والفرنسيين في الجزائر، ويعطيان للطرف المحلي دوراً ثانوياً. وظهرت

اختلافات أيضاً حول نهاية الحرب: فيتجه ناتان وهاشيت إلى تأييد النظرة التي تقوم على «الاستقلال الممنوح» من الجانب الفرنسي إلى الجانب الجزائري، ويريان أن فرنسا قد حققت في الجزائر نصراً عسكرياً، وأن جبهة التحرير الوطني قد مُنيت بالهزيمة. أما بيلان فيرى أن الاستقلال قد تحقق «باتفاق» بين الطرفين، ويقف بورداس بين هذين الموقفين.

إلا أن هذه الاختلافات المحدودة النطاق على المستوى المعدّ للخطاب لا تتعداه إلى مستواه الكامن: فالمؤلفون كلّهم يشتركون عندئذ في استخدام أساليب تخفيف الأفعال السلبية التي تصدر عن الفاعل الفرنسي مثل جعل كل من الفاعل والمتلقي غير محددين أو نقل مكانهما في الجملة أو إلغائهما. وفي المقابل نجد مبالغة في تحديد هوية الفاعل الجزائري عندما يكون فعله سلبياً أو عدوانياً، ويكون متلقّي الفعل (أو الضحية) عندئذ محدداً أيضاً، ولا يستفيد الفاعل الجزائري من أي أسلوب من أساليب التخفيف. وأكثر من هذا يظهر الفاعل الجزائري في صياغة النص هو المبادر دائماً بالفعل العنيف، بحيث يبدو الفعل الفرنسي دائماً رداً على عدوان ودفاعاً ضده. إن حرص المؤلفين على الابتعاد عن الذات لا يصل إلى المستوى الكامن في الخطاب سواء عند تقديم الذات أو عند تقديم الآخر. ولقد رأينا من قبل حتى بالنسبة إلى الحروب الاسرائيلية ـ العربية، التي لم يكن الفاعل الفرنسي متورطاً فيها مباشرة، كيف أن المستوى الكامن للخطاب حول هذه الحروب لم ينجح في اختراقه إلا كاتب واحد وبصفة محدودة.

واستناداً إلى هذه الملاحظة النهائية أرى أنه لا يكفي من أجل تغيير الصورة السلبية للعرب مجرد الجهد الواعي من قبل المؤلفين لإظهار الموضوعية في التناول، والابتعاد عن الذات بأن يضعوا أنفسهم موضع الآخر وينظروا بعين الاعتبار إلى دوره ووجهة نظره. فهذا الجهد ـ وهو محدود وقاصر على بعض المؤلفين والناشرين ـ لا يؤثر إلا في المستوى المعدّ للخطاب المدرسي حول العرب والاسلام. أما المستوى العميق أو الكامن في هذا الخطاب نفسه فيبقى كما هو ولا يتغير إلا في أضيق الحدود.

لو صح أن الاختلافات بين المؤلفين والناشرين تعبّر عن إرادة الخروج عن نطاق الذات ومحاولة رؤية الآخر (العرب في حالتنا) بطريقة مختلفة وأصدق، فإنني أرى أن تغيير الصورة ـ الذي بدت بوادره في كتب قراءة المرحلة الثانوية ـ يستلزم إدخال رؤية الآخر (العربي) في الكتب المدرسية، بمعنى أن يقدم هذا الآخر (العربي) الصور التي أنتجها عن نفسه دون تدخل الذات (الفرنسي). وبعبارة أدق يستلزم هذا إجراء بعض التغييرات في انتاج الكتب المدرسية. في مادة القراءة على سبيل المثال، يتعيّن إدراج بعض المقتطفات من الأدب العربي المعاصر بجانب مقتطفات الأدب الناطق بالفرنسية (العربي أو البربري) التي حققت بالفعل تغييراً في المنظور. أما الأدب الاستعماري المُحمّل بأشد القوالب المعادية للعرب تطرفاً، فمن الضروري استبعاده ببساطة من كتب الابتدائي والثانوي معاً، ولن يفقد الأدب الفرنسي في هذه الحالة الكثير من جماله

وقيمته. أما حكايات **ألف ليلة وليلة** فهي لا تتناسب كثيراً مع المرحلة الثانوية، ويحسن أن تحل محلها مقتطفات من الأدب العربي المعاصر لا تتضمن هذا القدر من الأساطير. إن اختيار مؤلفين عرب مشهود لهم في بلدهم وعلى النطاق الدولي هو خير ضمان لقيمة ما يقدمونه من أدب ولكي تكون شخصيات القصص من عرب وبربر معبّرة أصدق تعبير عن الآخر.

وفي **كتب التاريخ** يجب ـ حتى تتغير صورة العرب المشوبة بكثير من القوالب ـ تخصيص مكان أكبر للعلاقات غير التنازعية بين فرنسا والغرب من ناحية والعالم العربي والاسلامي من ناحية أخرى: مكان أكبر للمبادلات في أوقات السلم ومكان أضيق لروايات المجابهة. وفي الحلقات التي تسودها المجابهات فإن الوسيلة الوحيدة للتخفيف من غلو النزعة القومية المتمركزة على الذات، هي في إدراج وجهة نظر العدو التاريخي (العرب أو المسلمين) وذلك بتقديم الوثيقة ذات الأصل العربي أو عرض وجهة النظر هذه في الخطاب الوارد في النص الرئيسي. إن الجهد المطلوب من أجل الابتعاد عن الذات يفترض إجراء تغيير في كتابة التاريخ في الكتاب المدرسي، وقد يلزم في هذا الشأن أن تجري كتابة تاريخ العلاقات، «بصياغتين» حتى ولو بدت متناقضة، أو أن يجري ذلك بالنسبة إلى تاريخ المنازعات على الأقل. فالمجابهة بين وجهات نظر طرفي النزاع أكثر فائدة من مجرد سرد وجهة نظر طرف واحد هو الطرف القومي (الفرنسي). لقد رأينا فيما سبق كيف أن كل الجهود التي يبذلها المؤلفون في سبيل الموضوعية والابتعاد عن الذات لا تؤدي إلا إلى «تهذيب» السرد أو الخطاب في مستواه المعدّ (أي على سطحه)، وهي تؤدي إلى كبت الانحياز والقوالب التي تعود لتظهر من جديد على المستوى الكامن (أو العميق) لهذا الخطاب.

لن يتحقق تغيير ايجابي في صورة العرب في الكتب المدرسية الفرنسية إلا بإدراج النظرتين المتعارضتين في قصص المجابهة: النظرة القومية (مع تنويعاتها) ويكتبها مؤلفو الكتب، ووجهة (أو وجهات) نظر الخصم القومي التي يقدمها مؤلفو الكتب. إن المتلقين سيكتسبون عندئذ قدرة أكبر على فهم وتقييم العلاقات بين الشعوب والثقافات بفضل تنوع وجهات النظر والمصادر المقدمة لهم.

قائمة بأسماء الصفوف بالفرنسيّة وما تمّ اعتماده في النصّ العربي

Primaire:	**المرحلة الابتدائية**
CE1 (cours elementaire)	ثالث ابتدائي
CE2 (cours elementaire)	رابع ابتدائي
CM1 (cours moyen)	خامس ابتدائي
CM2 (cours moyen)	سادس ابتدائي
Secondaire:	**المرحلة الثانوية**
Sixième (6e)	سادس ثانوي
Cinquième (5e)	خامس ثانوي
Quatrième (4e)	رابع ثانوي
Troisième (3e)	ثالث ثانوي
Seconde (2de)	ثاني ثانوي
Première (1ère)	أول ثانوي
Terminale (Ter)	نهائي

عيّنة الكتب المدرسيّة الفرنسيّة المحلّلة (٨٥ كتاباً)

دار النشر هاشيت (كود هـ)

الابتدائي: (المدرسة الابتدائية)

ــ القراءة (كود ق)

كود ق ١ (هـ)	• Livre de lecture courante CP/CE_1: L'Oiseau-Lyre, 1985.
كود ق ٤ (هـ)	• L'Oiseau-Lyre. CE/Tome 1- CE_1, 1977.
كود ق ٥ (هـ)	• L'Oiseau-Lyre. CE/Tome 2- CE_2, 1978.
كود ق ٨ (هـ)	• L'Oiseau-Lyre. CM/Tome 1- CM_1, 1979.
كود ق ١٣ (هـ)	• L'Oiseau-Lyre. CM/Tome 2- CM_2, 1979.

ــ تاريخ ــ جغرافيا ــ تربية مدنية (ابتدائي)

[تربية مدنية (كود: ت. م)]

كود ت. ج. ت. م (هـ)	• 1[er] Livre d'histoire - géographie. Education Civique. CP/CE_1, 1986.
كود ج ٢ (هـ) وت ٢ (هـ)	• Histoire - géographie. CE, 1985.
كود ت ٥ (هـ)	• Histoire CM, 1985.
كود ج ٥ (هـ)	• Géographie CM, 1985.

الثانوي: الحلقة الأولى (كوليج)

ــ قراءة

كود ق ١٧ (هـ)	• A Tout Lire, 6[ème], 1985.
كود ق ٢١ (هـ)	• Au Plaisir des mots, 5[ème], 1981.

• Au Plaisir des mots, 4ème, 1983.	كود ق ٢٥ (هـ)
• Au Plaisir des mots, 3ème, 1984.	كود ق ٢٩ (هـ)

تاريخ وجغرافيا (تاريخ (كود ت) ـــ جغرافيا (كود ج))

• Histoire - Géographie, 6ème, Collection Lambin, 1986.	كود ت ٩ (هـ) وج ٩ (هـ)
• Histoire - Géographie, 4ème, Collection Lambin, 1983.	كود ت ١٩ (هـ) وج ١٩ (هـ)
• Histoire - Géographie, 3ème, Collection Lambin, 1984.	كود ت ٢٠ (هـ) وج ٢٠ (هـ)

الثانوي: الحلقة الثانية (ليسيه)

• Histoire Collection Grehg, Héritages Européens, seconde, 1985.	كود ت ٢٥ (هـ)
• Histoire Collection Grehg: D'une guerre à l'autre, 1ère, 1982.	كود ت ٢٨ (هـ)
• Histoire Collection Grehg: Le Monde de 1939 à nos jours. Term. 1983.	كود ت ٣٠ (هـ)
• Géographie Collection Grehg: Géographie du temps présent, 2ème, 1985.	كود ج ٢٣ (هـ)
• Géographie Collection Grehg: Géographie du temps présent, 1ère, 1982.	كود ج ٢٦ (هـ)
• Géographie Collection Grehg: Géographie du temps présent, Term. 1983.	كود ج ٢٨ (هـ)

دار النشر ناتان (كود ن) (ابتدائي)

ـــ قراءة

• Le Bateau-Livre: Livre de l'élève CE_1, 1983.	كود ق ٢ (ن)
• Le Bateau-Livre: Livre de l'élève CE_2, 1984.	كود ق ٦ (ن)
• Le Bateau-Livre: Livre de l'élève CM_1, 1985.	كود ق ٩ (ن)

ـــ تاريخ وجغرافيا

• Collection Télémaque: Hist, Géogr, Ed. civique CE, 1985.	كود ت. ج. ت. م (ن)

كود ت ٧ (ن)	• Collection Télémaque: Histoire: La France au fil du temps. CM_1, 1985.
كود ت ٨ (ن)	• Collection Télémaque: Histoire: La France au fil du temps. CM_2, 1985.
كود ج ٤ (ن)	• Collection Télémaque: Géographie CM, 1985.

تربية مدنية (كود ت. م)

كود ت. م ٢ (ن)	• «Vivre ensemble»: Education civique CE_1, 1985.
كود ت. م ٤ (ن)	• «Vivre ensemble»: Education civique CE_2, 1985.
كود ت. م ٥ (ن)	• «Vivre ensemble»: Education civique CM_1, 1985.
كود ت. م ٦ (ن)	• «Vivre ensemble»: Education civique CM_2, 1985.

الثانوي: الحلقة الأولى (كوليج)

ـ القراءة الفرنسية

كود ق ١٨ (ن)	• Aux quatre vents, Textes. classe de 6ème, 1985.
كود ق ٢٢ (ن)	• Aux quatre vents, Textes. classe de 5ème, 1982.
كود ق ٢٧ (ن)	• Aux quatre vents, Textes. classe de 4ème, 1983.
كود ق ٣٠ (ن)	• Aux quatre vents, Textes. classe de 3ème, 1984.

ـ تاريخ وجغرافيا

ت ١٠ (ن) وج ١٠ (ن)	• Hist - Géogr. 6ème, 1986.
ت ١٤ (ن) وج ١٤ (ن)	• Hist - Géogr. 5ème, 1982.
ت ١٨ (ن) وج ١٨ (ن)	• Hist - Géogr. 4ème, 1983.
ت ٢١ (ن) وج ٢١ (ن)	• Hist - Géogr. 3ème, 1984.

الثانوي: الحلقة الثانية (ليسيه)

ـ التاريخ

كود ت ٢٣ (ن)	• Hist. Nlle Collection, Classe de 2ème, 1981.

• Hist. N^{lle} Collection, Classe de 1ère, 1982.	كود ت ٢٧ (ن)
• Histoire: de 1939 à nos jours, Terminales, 1983.	كود ت ٣٢ (ن)

ــ جغرافيا

• Géographie: Collection Lacoste-Ghirardi, 2ème, 1981.	ج ٢٤ (ن)
• Géographie: N^{lle} Collection Nathan, Terminale, 1983.	ج ٣٠ (ن)

دار النشر مانيار (كود م) (ابتدائي)

ــ القراءة

• Langages et textes vivants - Lectures vivantes CE$_1$, 1984.	كود ق ٣ (م)
• Langages et textes vivants - Lectures vivantes CE$_2$, 1983.	كود ق ٧ (م)
• Langages et textes vivants - Expression orale écrite CM, 1978.	كود ق ١٢ (م)
• Langages et textes vivants - Livre de Lectures vivantes CM$_1$, 1979.	كود ق ١١ (م)
• Langages et textes vivants - Livre de Lectures vivantes CM$_2$, 1976.	كود ق ١٥ (م)
• Langages et textes vivants - Expression orale et éveil. CM$_2$, 1976.	كود ق ١٦ (م)

ــ تاريخ وجغرافيا

• Hist - Géogr. CE$_1$, 1985.	كود ت ١ (م) وج ١ (م)
• Histoire CE$_2$, 1985.	كود ت ٤ (م)
• Géographie CE$_2$, 1985.	كود ج ٣ (م)
• Histoire CM$_1$, CM$_2$, 1985.	كود ت ٦ (م)
• Géographie CM$_1$, CM$_2$, 1985.	كود ج ٦ (م)

ـ التربية المدنية

كود ت. م ١ (م)	• Education Civique. L'école du Citoyen. CE_1, 1985.
كود ت. م ٣ (م)	• Education Civique. L'école du Citoyen. CE_2, 1985.
كود ت. م ٧ (م)	• Education Civique. L'école du Citoyen. CM_1, 1985.
كود ت. م ٨ (م)	• Education Civique. L'école du Citoyen. CM_2, 1985.

الثانوي

القراءة الفرنسية

كود ق ٢٠ (م)	• Mots et Merveilles 6ème, 1981.
كود ق ٢٤ (م)	• Mots et Merveilles 5ème, 1982.
كود ق ٢٨ (م)	• Mots et Merveilles 4ème, 1983.
كود ق ٣٢ (م)	• Mots et Merveilles 3ème, 1984.

دار النشر بورداس (كود ب) (ابتدائي)

ـ القراءة

كود ق ١٠ (ب)	• Le Temps de lire CM_1, 1983.
كود ق ١٤ (ب)	• Le Temps de lire CM_2, 1985.

الثانوي: الحلقة الأولى

القراءة الفرنسية

كود ق ١٩ (ب)	• Lire, observer, s'exprimer - Lagarde et Michard 6ème, 1981.
كود ق ٢٣ (ب)	• Lire, observer, s'exprimer - Lagarde et Michard 5ème, 1984.
كود ق ٢٦ (ب)	• Lire, observer, s'exprimer - Lagarde et Michard 4ème, 1974.
كود ق ٣١ (ب)	• Lire, observer, s'exprimer - Lagarde et Michard 3ème, 1982.

تاريخ ــ جغرافيا ــ تربية مدنية

- Hist - Géogr. Collection Guige. 6ème, 1986. — كود ت ١١ (ب) وج ١١ (ب)
- Hist - Géogr - Education Civique. Collection Guige. 5ème, 1985. — كود ت ١٣ (ب) وج ١٣ (ب)
- Hist - Géogr - Education Civique. Collection Guige. 4ème, 1983. — كود ت ١٧ (ب) وج ١٧ (ب)

الثانوي: الحلقة الثانية

ــ التاريخ: مجموعة بُويّون (Collection Bouillon)

- Le XIXème siècle et ses racines, classe de 2ème, 1981. — كود ت ٢٤ (ب)
- 1900 - 1939, classe de 1ère, 1982. — كود ت ٢٦ (ب)
- Le XXème après 1939, Terminale, 1983. — كود ت ٢٩ (ب)

ــ الجغرافيا: مجموعة بيتمونت (Collection Bethemont)

- Géographie France - Europe, 2ème, 1981. — كود ج ٢٥ (ب)
- Géographie France - Europe, 1ère, 1982. — كود ج ٢٧ (ب)
- Géographie Terminale: Le Monde de l'inégalité, 1983. — كود ج ٢٩ (ب)

دار النشر كولان (كود ك)

- Géographie - Le Monde d'aujourd'hui, Term, 1983. — كود ج ٣١ (ك)

دار النشر بيلان (كود بل)

الثانوي: الحلقة الأولى

تاريخ ــ جغرافيا ــ تربية مدنية

- Espaces et Civilisations, 6ème, 1984. — كود ت ١٢ (بل) وج ١٢ (بل)
- Espaces et Civilisations, 5ème, 1978. — كود ت ١٥ (بل) وج ١٥ (بل)
- Espaces et Civilisations, 4ème, 1985. — كود ت ١٦ (بل) وج ١٦ (بل)
- Espaces et Civilisations, 3ème, 1980. — كود ت ٢٢ (بل) وج ٢٢ (بل)

المراجع

١ ــ العربية

الدوريات

القزاز، أياد. «صورة الوطن العربي في المدارس الثانوية الأمريكية.» **المستقبل العربي**: السنة ٣، العدد ٢٦، نيسان/ ابريل ١٩٨١.

ــــ. «صورة الصراع العربي ـ الاسرائيلي في كتب التاريخ الأمريكي والعالمي المدرسية في الثانويات الأمريكية.» **المستقبل العربي**: السنة ٩، العدد ٩٦، شباط/ فبراير ١٩٨٧.

مونو، غي. «الاسلام: ما ليس هو.» **مواقف** (بيروت): العدد ٦٨، صيف ١٩٩٢.

٢ ــ الأجنبية

Books

Abu Laban, Baha and Faith T. Zeady (eds.). *Arabs in America: Myths and Realities.* Wilmette, Ill.: Medina University Press International, 1977. (AAUG Monograph Series; no. 5)

Adade, Kodje Helledy. *L'Afrique dans les programmes officiels et les manuels scolaires d'histoire.* [Paris]: Ecole normale supérieure de St. Cloud et CREDIF, 1978.

Amalvi, Christian. *Les Héros de l'histoire de France, recherche iconographique sur le panthéon scolaire de la IIIème république.* Paris: Phot'œil, 1979.

Association française, «Islam et occident». *L'Image de l'Islam dans les manuels scolaires français.* Paris: [s.n.], 1984.

Baugmart, Winfried. *Imperialism. The Idea and the Reality of British and French Colonial Expansion, 1880-1914.* Oxford: Oxford: University Press, 1982.

Berque, Jacques. *L'Immigration à l'école de la république. Rapport au ministère de l'éducation nationale.* Paris: CNDP, 1985. (La Documentation française)

Briemberg, Mordecai. *Sand in the Snow: Images of the Middle East in Canadian English-Language, Literature and Commentary.* Ottawa: Near East Cultural and Educational Foundation of Canada, 1988.

Cintrat, Iva. *Le Migrant, sa représentation dans les manuels de lecture du primaire.* Paris: CREDIF; Didier, 1983.

Freyssinet-Dominjon, Jacqueline. *Les Manuels d'histoire de l'école libre, 1882-1959; de la loi Ferry à la loi Debré.* Paris: A. Colin, 1969. (Travaux et recherches de science politique; 5)

Ghou, Samya Kondé. *L'Image de l'Afrique noire dans les manuels scolaires de géographie en usage en France et en Afrique noire.* Paris: Ecole normale supérieure de St. Cloud et CREDIF, 1978.

Grisworld, William and Ayad Al-Qazzaz. *The Image of the Middle East in Secondary School Textbooks.* New York: Middle East Studies Association of North America, 1975.

Idéologies et didactologies. Pairs: CREDIF; Ecole normale supérieure de St. cloud, 1986.

Joseph, Georges. *The Crest of the Peacock.* London: Penguin, 1992.

Klein, Gillian. *Reading into Racism: Bias in Children's Literature and Learning Materials.* London; Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985. (Routledge Education Books)

MacCann, Donnarae and Gloria Woodard. *Cultural Conformity in Books for Children-Further Readings in Racism.* London; Metuchen, N.J.: Scarecrow Press, 1977.

Maingueneau, Dominique. *Les Livres d'école de la république, 1870-1914.* Paris: Le Sycomore, 1979.

Malouf, Amin. *Les Croisades vues par les arabes.* Paris: Lattès, 1980.

Ministère de l'éducation nationale. *Collège, programmes et instructions.* Paris: CNDP, 1985.

—. *Ecole élémentaire, programmes et instructions.* Paris: CNDP, 1985.

Near East Cultural and Educational Foundation (NECEF). *Teaching about the Arabs in Ontario.* Summer 1988.

Preiswerk, Roy et Dominique Perrot. *Ethnocentrisme et histoire: L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux.* Paris: Editions Anthropos, ©1975.

Al-Qazzaz, Ayad, Ruth Afifi and Audrey Shabbas. *The Arab World: A Handbook for Teachers.* San Francisco: Tasco Press, 1978.

Rached, Rushdi. *L'Histoire des mathématiques arabes.* Paris: [s.n.], 1992.

Robin, Régine. *Histoire et linguistique.* Paris: A. Colin, 1973. (Linguistique)

Suleiman, Michael W. *American Images of Middle East Peoples: Impact of the High School.* New York: Middle East Studies Association of North America, 1977.

Taguieff, Pierre-André. *La Force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles.* Paris: La Découverte, 1988.

Wolf, Eric Robert. *Europe and the People Without History.* Cartographic Illustrations by Noël L. Diaz. Berkeley, Calif.; Los Angeles: University of California Press, 1982.

Periodicals

Bourrier, Anny. «L'Image du Brésil dans les livres scolaires français selon *O Globo*, 23/3/1976.» *Hérodote:* 4ème trimestre, no. 4, 1976.

Budischousry, Marie-Christine. «L'Histoire orientale dans les manuels de 6ème.» *Historiens et géographes:* no. 292, décembre 1982.

Campbell, D. «La Représentation de l'étranger dans les livres de lecture de sixième.» *Le Français aujourd'hui:* no. 25, mars 1976.

Chikha, Elizabeth. «Le Racisme ça commence tôt...» *Différences* (MRAP): no. 61, novembre 1986.

Coslin, P., F. Winnykamen and J. Lenormand. «Contribution à l'étude de la

genèse des stéreotypes: Attribution d'actes négatifs ou positifs en fonction de l'aspect vestimentaire et de l'appartenance ethnique.» *Psychologie française* (26): no. 1, mars 1981.

Duparquier, J. «Les Livres d'histoire à l'école primaire-omissions et falsifications orientées.» *L'Ecole et la nation:* no. 19, juin 1953.

Fournier, Paul. «Analyse complémentaire.» *Historiens et géographes:* no. 308, mars 1986.

— «La Guerre d'Algérie dans les manuels de terminale.» *Historiens et géographes:* no. 308, mars 1986.

Garcin, J.C. «L'Enseignement de la civilisation de l'Islam: Les Interrogations actuelles et la place de l'Islam classique dans les programmes du secondaires.» *Historiens et géographes:* no. 308, mars 1986.

Gril, Denis. «Savoir, science et culture en Islam.» *Historiens et géographes:* no. 308, mars 1986.

Mano, Marlène. «La Place de la Méditerranée dans les manuels scolaires d'histoire et de géographie.» *Historiens et géographes:* no. 308, mars 1986.

Mignot, Elie. «Les Manuels scolaires et le colonialisme.» *Cahiers de l'institut Maurice Thorez* (Paris): no. 26, 1972.

Ozouf, Jacques et Mona Ozouf. «Le Thème du patriotisme dans les manuels primaires.» *Le Mouvement social:* no. 49, octobre-décembre 1964.

Perry, Glenn. «Treatment of the Middle East in American High School Textbooks.» *Journal of Palestine Studies:* vol. 4, no. 3, Spring 1975.

Pervillé, Guy. «La Guerre d'Algérie dans les manuels de terminale.» *Historiens et géographes:* no. 308, mars 1986.

«Le Racisme dans les manuels scolaires.» *Le Courrier de l'UNESCO:* mars 1979.

Reteilmon, Claude et Maria Reteilmon. «Le Brésil dans les manuels scolaires français.» *Hérodote:* 4ème trimestre, no. 4, 1976.

Semidei, Manuela. «De l'empire à la décolonisation à travers les manuels scolaires français.» *Revue française de sciences politiques:* vol. 16, no. 1, février 1966.

Suleiman, Michael W. «Middle East in American High School Curricula: A Kansas Case Study.» *Middle East Studies Association Bulletin:* vol. 8, no. 2, May 1974.

Tournier, M. et D. Navarro. «Les Professeurs et le manuel scolaire.» (Enquête). *Collection rapports de recherches* (Paris: Institut national de recherches pédagogiques): no. 5, 1985.

Varin, Jean. «Le Colonialisme dans les manuels scolaires.» *L'Ecole et la nation:* no. 19, juin 1953.

Wirth, Pierre. «Le Nouvel enseignement de l'histoire et de la géographie dans les classes de seconde.» *Bulletin régional de liaison et d'information des professeurs d'histoire et géographie:* no. 22, décembre 1981.

Conferences

Colloque national sur l'histoire et son enseignement, 19-20-21 janvier (1984: Montpellier, France). Paris: Centre national de documentation pédagogique, [1984].

Enseigner l'histoire, des manuels à la mémoire. Textes réunis par Henri Moniot. Travaux du colloque «manuels d'histoire et mémoire collective,» université Paris VII, 23-25 avril 1981. Berne Nancy; New York: Ed. Peter Lang, [s.d.].

Institut du monde arabe. *Le Monde arabe dans «la vie intellectuelle et culturelle en France,»* colloque 18-20 janvier 1988. Paris: IMA, 1989.

Dissertations

Abu-Helu, Yagub Abdalla. «Images of the Arabs in their Conflict with Israel, Held by America Public Secondary School Social Studies Teachers.» (Unpublished Ph. D. Dissertation, Stanford University, 1978).

Alami, Adawia. «Misconception in the Treatment of the Arab World in Selected American Textbooks for Children.» (M.A. Thesis, Ohio State University, 1956).

Bidoui, Abdelhamid. «L'Image de l'arabe et du musulman dans la presse écrite en France (1967-1984).» (Thèse de doctorat 3ème cycle, université Jean Moulin, Lyon III, octobre 1985).

Jarrar, S.A. «Images of the Arabs in the United States Secondary School Social Studies Textbooks: A Content Analysis and Unit Development.» (Ph. D. Dissertation, Florida University College of Education, 1976).

Perrot, Danielle. «La Thématique politique des manuels d'histoire du cours élémentaire de l'enseignement public.» (Mémoire DES, Faculté des sciences juridiques de Rennes, 1973).

Thery, Hervé. «Les Pays tropicaux dans les manuels scolaires (Enseignement secondaire 1925-1960).» (Mémoire de maitrise, université de Paris I, 1973).

Vishi, Geneviève. «L'Image de l'Islam médiéval à travers les manuels scolaires de 1945 à 1971.» (Mémoire de maitrise, université de Toulouse-Mirail III, octobre 1980).

فهرس

- أ -

الآثار الإسلامية: ١٧٥
الآداب الأجنبية: ٤٣
اسيا: ٥٧، ١٧٧
ابن باديس، عبد الحميد: ١٨٢، ٣٢١
ابن حنين، اسحق: ١٤٤
الاتحاد السوفياتي: ١٩٢، ١٩٤
- الجمهوريات الإسلامية: ٢٨٩
الأتراك: ١٤، ٨٧، ٨٩، ٩١، ١٥٤
اتشيريللي، كلير: ٢٥، ٣٣، ٤٣، ٤٥، ٤٧، ٥٤، ٥٨، ٣١٩، ٣٣٠، ٣٣٥
اتفاقيات إيفيان: ١٠٨، ٢٠٠
احتلال فلسطين: ٢٣٣
الإخاء الإسلامي - المسيحي: ٢٢٢
أدب السيرة الذاتية: ٤٦
الأدب العربي: ١٣، ٤٠، ٥٣، ٦٣، ٦٥، ٣٠٨، ٣٣٠
الأدب العربي المترجم إلى الفرنسية: ١٣، ٤٤، ٤٥، ٣٠٨، ٣١٠
الأدب العربي المعاصر: ٤٣، ٤٥، ٦٦، ٣٠٨، ٣١٠، ٣٣٩، ٣٤٠
الأدب الفرنسي: ١٣، ٤٤، ٤٥، ٥٣، ٥٤، ٦٤، ٦٦، ٧٠، ٧١، ٣٠٨، ٣١٠، ٣٢٤، ٣٣٠، ٣٣٢، ٣٣٩
الأدب الفرنكوفوني انظر الأدب الناطق بالفرنسية
أدب المرحلة الاستعمارية: ٤٤، ٤٥، ٤٨، ٥٤، ٥٥، ٥٨، ٣٠٨، ٣٣٠، ٣٣٩
الأدب المستشرق: ٤٤، ٤٥، ٤٧، ٥٤، ٥٥، ٥٧، ٥٨، ٣٣٠
الأدب المعاصر: ٤٥، ٥٢، ٥٤، ٥٨، ٦١
الأدب المغربي المعاصر: ٦٦
الأدب الملحمي (القرون الوسطى): ٤٥، ٥٢، ٥٤. ٥٨، ٦١، ٦٢، ٣٠٨، ٣٣٠
الأدب الناطق بالفرنسية: ١٣، ٤٤، ٤٦، ٤٨، ٦٣-٦٦، ٧١، ٣٢٠، ٣٢٤، ٣٣٠، ٣٣١، ٣٣٩
الأديان التوحيدية: ١٢٤، ١٢٩، ١٣٧، ١٤٦، ١٤٩، ١٥٣، ٣١٥
الأراضي المقدسة: ٨٤ - ٨٦، ٩١
الأردن: ٢٣٠، ٢٣٣، ٢٣٧، ٣١٣، ٣١٤
إزالة الاستعمار: ١٣، ٧٨، ٩٢، ٩٣، ١١٠، ١١٢، ١١٣، ١٧٧ - ٢١٧، ٢٢٧
- كتب التاريخ (المرحلة الابتدائية): ٩٩ - ١٠٩
- كتب التاريخ (المرحلة الثانوية): ١٩١ - ١٩٤
الأزمة الاقتصادية العالمية: ١٩٢، ١٩٣، ٢٦٧
الأزمة الاقتصادية (فرنسا): ٢٥٠
أزمة فاشودا (١٨٩٨: السودان): ١٨٠
أزمة المسيحية الشرقية: ١٤٨
إسبانيا: ٦٢، ٨٤، ١٦٧، ٣٢٤
استراليا: ١٨٣
الاستشراق: ١٣٢
الاستعمار: ١٣، ٣٥، ٤٨، ٥٧، ٧٥، ٧٨، ٨٩،

٩٣، ٩٦، ٩٩، ١٠١، ١٠٤، ١٠٨ - ١١٣، ١١٥، ١١٦، ١٧٧ - ٢١٧، ٢٢٣، ٢٢٦، ٢٩٨، ٣١٧، ٣٢١، ٣٢٢، ٣٢٥، ٣٢٦، ٣٣٢، ٣٣٨
- كتب التاريخ (المرحلة الابتدائية): ٩٣ - ٩٩، ١٠٩، ١١٤، ٣١٠، ٣٢٦
- كتب التاريخ (المرحلة الثانوية): ١٧٧ - ١٩١
الاستعمار الأوروبي: ١٧٩، ٢٨٦
استعمار الجزائر: ٩٤، ٩٨، ١٠٩، ١١١، ١١٥، ١٨٩
الاستعمار البريطاني: ٢٢٥
الاستعمار الفرنسي: ١٨١، ١٩٤
استعمار المغرب: ١٧٧، ١٨٢، ١٨٤، ١٨٥، ١٨٩
الاستيطان الصهيوني: ٢٢٧
الأسر السلجوقية: ٨٩، ٩٠
اسرائيل: ٢١٩، ٢٢١، ٢٢٢، ٢٢٤ - ٢٤١، ٢٧٨، ٣١٣، ٣١٤
الإسرائيليون: ٦٠، ٢٢٨، ٢٣٠، ٢٣٢، ٢٣٥
الإسلام
- الأركان الخمسة: ٨٢، ١٤٦
- الانقسامات الدينية: ١٢٧، ١٢٩، ١٥٣
- الانقسامات السياسية: ١٥٠، ١٧٣
- الايمان: ١٤٦، ١٦٨
- الخلافات المذهبية: ١٥٣
- الصلاة والحج: ١٧٢
- العقيدة: ١٤٦
- القدريّة: ١٤٦، ١٤٧
- كتب التاريخ (المرحلة الابتدائية): ٧٥ - ٨٤
- كتب التاريخ (المرحلة الثانوية): ١١٧ - ١٧٥
- كتب القراءة: ١١٤
- الكتب المدرسية للجمهورية الثالثة: ١١٤
- الوحي: ١٢٤، ١٣٠
إعلان استقلال اسرائيل (١٩٤٨): ٢٢٦، ٢٣٣
اغتيال الأوروبيين (١٩٤٥: قسنطينة): ١٩٩
أفريقيا: ١٠١، ١٦٦، ١٧٧، ١٧٩، ١٨١
افريقيا السوداء: ١٧١، ١٩٢
الأفريقيون السود: ١٥٤
الأفغان: ١٤
الاقتصاد الفرنسي: ٢٤٩، ٣٣٦، ٣٣٧
الأقدام السوداء انظر فرنسيو الجزائر
إلب، ماري: ٢٤، ٢٧، ٢٩، ٣٣٠
ألمانيا: ٩٩، ١٠١
الامارات العربية المتحدة: ٢٨٤، ٢٩٤
الامبراطورية الإسلامية: ٨١، ١١٩، ١٦١، ١٥٢، ١٥٤
الامبراطورية البيزنطية: ١٤٩
الامبراطورية الرومانية: ٢٧٨
الامبراطورية العثمانية: ١٥٠، ١٥١، ١٥٧، ١٥٨
الامبراطورية الفارسية: ١٤٩
الامبراطورية الفرنسية: ١٨٤، ١٩٢
الامبريالية: ١٧٩، ١٨٠، ٢١٦، ٢٢٤، ٣١٣
أمريكا: ١٦٤، ١٦٦
أمريكا اللاتينية: ٣٤
الأمم الأوروبية: ١١٥
الأمم المتحدة: ١٩٤، ٢٢٦
الأممية الشيوعية: ١٩٣
الأمويون: ١٢٥
الانتاج الحِرَفي: ١٦٠، ١٧٤
الأندلس: ١٥٩، ٣١٨
أندونيسيا: ٢٨٢
الأنظمة الأصولية: ٢٢١
الأنظمة التحديثية: ٢٢١
أنظمة الحكم الإسلامية: ١٥١
الإنفصال السنّي الشيعي: ١٥٣
انكلترا انظر بريطانيا
انهيار التجارة الاستعمارية: ١٩٣
أهل الكتاب: ١٣٦، ١٧٤
الأوبك: ٢٦٦
أوروبا: ٣٣، ٧٧، ٧٨، ٨٢ - ٨٥، ٨٧، ١٢٦، ١٦٤، ١٦٦، ١٦٩، ١٩٣، ٢٦٢، ٢٦٥، ٢٦٨، ٢٧٨، ٢٧٩، ٢٨٦، ٣٣٧
الأوروبيون: ١٨، ١٦٤، ١٧٤، ١٩١، ٢٠٦، ٢٠٧
ايران: ١٧١، ٢٢٠
الايرانيون: ١٤، ١٥٤
ايرميت، بيار (القس): ٨٧
الأيوبي، صلاح الدين: ٩٠، ١١١، ٣١٨، ٣٢١، ٣٣٢

- ب -

البابا أوربان الثاني: ٨٧
باكستان: ٨١، ١١٢، ٢٨٤

البترول: ٣٤، ٢٦٢، ٢٦٥ ـ ٢٦٧، ٢٧٨، ٢٩٠، ٢٩٣، ٢٩٥، ٢٩٨، ٣٠٨، ٣٠٩، ٣٢٨
ـ الأسعار: ٢٦٥ ـ ٢٦٧
ـ العائدات: ٢٦٦
البدو: ٢٦، ٢٧، ٢٩، ٣١، ٣٤، ٣٥، ٤٤، ٢٦٤، ٢٨٢، ٢٩٠، ٢٩٣، ٢٩٧، ٣٠٩، ٣١٢
برات، هوغو: ٤١، ٤٥، ٤٧
البربر: ٦٠، ١٥٤، ١٨٧، ٢٧٨، ٢٧٩، ٣٢٠
برنامج التاريخ (المرحلة الابتدائية): ٧٥، ٨٤، ٩٢، ١١١
بريسويرك، روي: ١١٨، ١٧٣
بريطانيا: ٩٩، ١٨٠
بريڤير، ج.: ٤٢، ٤٥
البطالة (فرنسا): ٢٥٠، ٢٥١
بلاد الغال: ٧٨، ١١٢
بلانهول، زافييه دي: ١٣٩
البلدان الإسلامية: ١١٢، ١٦٦، ١٧١، ٢٢٠
البلدان الأوروبية: ١١٢، ١١٧
البلدان الأوروبية المستعمرة: ١١٣، ١٩٢، ١٩٨
البلدان الصناعية: ١٠٥
البلدان البترولية
ـ التنمية: ٢٦٢
البلدان العربية: ٧١، ١١٢، ١٥٨، ٢٢٠، ٢٣٧
ـ الاستقلال: ١٩٩
البلدان العربية الساحلية: ٢٦٣
البلدان العربية المستَعْمرة: ٩٦
البلدان العربية المنتجة للبترول: ٢٦٥ ـ ٢٦٧، ٢٧١، ٢٧٢، ٣٣٧
البلدان المستَعْمرة: ١٠٣، ١٠٤، ١١٣، ١٥٨، ١٩٣
بلزاك، هونوريه دي: ٤٣، ٤٤
بن بللا، أحمد: ١٩٩، ٢٠٧، ٣٢٢
بن جلون، طاهر: ٤٢، ٤٣، ٤٥، ٦٩، ٧٠، ٣٣٣، ٣٣٤
بنوا، بيار: ٤١، ٤٤، ٤٧، ٥٧، ٣٣٠، ٣٣٢
بورقيبة، الحبيب: ٢٢١
بوغهارت، ونفريد: ١٧٩، ١٨٠
بوغو (الجنرال): ٩٦
بوليكاني، سوزان: ٢٤، ٢٧، ٣٤
بويون، غودفري دي: ٨٧
بيرو: ٢٨٢
بيرو، دومينيك: ١١٨، ١٧٣
بيرول، هوغيت: ٤١، ٤٥، ٤٧، ٦٠

ـ ت ـ

التاريخ الاستعماري الفرنسي: ٩٣، ١٥٨، ٢٨٩
التاريخ الأمريكي: ١٦٩
تاريخ العالم العربي الإسلامي: ٧٥
تاريخ فرنسا: ٧٥، ٧٨، ٨٢، ٩٣، ٩٩، ١٠٩ ـ ١١١
تاغييف، بيار اندريه: ٢٥٤
تاڤرنييه، ت.ف.: ٤٢، ٤٤، ٥٧
تأميم قناة السويس: ١٩٤، ١٩٩، ٢٢٢
التجار الأوروبيون: ١٦٦، ١٦٧
التجار العرب: ١٦٨، ١٦٩
التجار المسلمون: ١٦٦
التجارة العالمية: ١١٠، ١٢٥، ١٦٠
تجارة العبيد: ١٦٧، ١٦٩، ٢٨٥ ـ ٢٨٧، ٣٢٧
تجارة العبيد (أمريكا): ١٦٥ ـ ١٦٨، ١٧٤، ٢٨٥، ٢٨٦، ٣٢٧، ٣٢٨
تجارة العبيد (افريقيا): ١٦٩، ٢٨٥ ـ ٢٨٧
تجارة العبيد (أوروبا): ١٦٥، ٢٨٥ ـ ٢٨٧
التركمان: ١٥٤
تركيا: ٨١، ١١٢، ١٧١
التسامح في الإسلام: ١٣٦ ـ ١٣٨، ١٤٥، ١٧٤
تصريح بلفور: ٢٢٥، ٢٢٧
التعصب في الإسلام: ١٣٦ ـ ١٣٨، ١٤٥
التقاليد العربية: ١٥٧
التقدم الحضري: ١٢٥
التقسيم العرقي: ١٨٣
التقنية الغربية: ٢٢١
التلاميذ العرب: ٣٢، ٨٢
التلاميذ الفرنسيون: ٣٦، ٨٢
تلاميذ المرحلة الابتدائية: ٢٥، ٣٥، ٤٦، ٨٢، ١٠٣، ١١٢
تلاميذ المرحلة الثانوية: ٦٥
التلاميذ (من أصل عربي): ٢٣، ٤٠
التمحور حول أوروبا: ١١٩، ١٤٥
التمحور العرقي: ١٥
التنمية الاقتصادية المتكاملة: ٢٢٣
التوسع الاستعماري الأوروبي: ١٧٩ ـ ١٨١

التوسع الاستعماري البريطاني: ١٧٩
التوسع الاستعماري الفرنسي: ١٧٩
التوسع الإسرائيلي: ٢٣٣
التوسع الإسلامي: ٧٩، ١٢٤، ١٢٥، ١٣٩، ١٤٧ - ١٤٩، ١٥١، ١٧١، ١٧٣، ٣٠٩
تونس: ٦٦، ٩٥، ٩٩، ١٠٧، ٢٨٩، ٢٩٨
التونسيون: ٤٩
تيتو، جوزف: ٢٢٢
تيون، ج.: ١٩٧
تييه، بيريك: ٢٤، ٢٧، ٣٢، ٣٣، ٣٣٠، ٣٣٥

- ث -

الثقافات الأجنبية: ١٩
الثقافة السياسية الفرنسية: ١٥٨
الثقافة العربية: ١٩، ١٣٥
الثقافة العربية الإسلامية: ٢٨
ثورة الخميني الإسلامية: ٢٢٠
ثورة الريف (المغرب): ١٨٢

- ج -

جارسان، ج. س.: ١٣٨، ١٣٩، ١٤٩، ١٦٠، ١٦٢، ١٦٤
جاكار، أ.: ٦٩، ٣٣٣
جامعة الدول العربية: ٢٢٠، ٢٨٨
جبال البرانس (Pyrénées): ٧٩، ٨١
جبهة التحرير الوطني الجزائري: ١٠٢، ١٠٧ - ١٠٩، ١٩٨ - ٢٠٢، ٢٠٧ - ٢١٢، ٢١٦، ٢١٧، ٣٢٢، ٣٢٥ - ٣٢٧، ٣٣٩
جرسي، دوشان: ٢٥، ٢٧، ٣٠
الجزائر: ٢٩، ٦٦، ٧٨، ٩٣، ٩٥، ٩٧، ٩٨، ١٠٠ - ١٠٢، ١٠٧، ١٨٦، ١٩٦، ١٩٧، ٢٠٠، ٢٠٦، ٢٦٢، ٢٧٦ - ٢٧٩، ٢٨٩، ٢٩٠، ٢٩٤، ٢٩٧، ٢٩٨، ٣١٠، ٣١٨، ٣٢٢، ٣٢٦
- الاستقلال: ١٠٠ - ١٠٢، ١٠٦ - ١٠٨، ٢٠٠ - ٢٠٢، ٢٠٦، ٢٠٨، ٢١١، ٢١٥، ٢١٦، ٣٣٢
الجزائري، عبد القادر: ٩٤، ٩٦، ٩٨، ٩٩، ١٠٩، ١١١، ١١٢، ١٨٢، ٣١٨، ٣٢١، ٣٢٢
الجزائريون: ٣٥، ٦٦، ٩٥، ١٠٢، ١٠٣، ١٠٦، ١٠٨، ١٠٩، ١١٢، ١٨٥، ١٨٦، ١٩٦، ١٩٨، ٢٠٠، ٢٠٦، ٢١٢ - ٢١٥، ٢١٧، ٣٢٥، ٣٢٦
الجغرافيا الإنسانية: ١٥٤
الجغرافيا الطبيعية: ٢٤٥
الجغرافيا العالمية: ١٤
الجماعات العرقية: ٢٣، ١٦٨، ١٦٩
الجماعات القومية الفرنسية: ١٠٦
الجماعات الوطنية العربية: ١٠٦
الجماعة الإسلامية: ٢٠٦، ٢٢٠
الجماعة الأوروبية: ٢٠٦، ٢١٧
الجمعيات الإسلامية والمسيحية (فلسطين): ٢٢٧
جمعية الإسلام والغرب (الفرنسية): ١١٨، ١٣٧، ١٤٥، ١٤٧، ١٥٦، ١٧٢، ١٧٣، ٣١٤ - ٣١٦
الجيش الإسرائيلي: ٢٣٥
جيش التحرير الوطني (الجزائر): ٢٠٢، ٢٠٩
الجيش السري الفرنسي (مرحلة الاستعمار): ٦٦، ٢١١
الجيش الفرنسي: ٢٠١، ٢١١
الجيش المصري: ٢٣٦، ٣١٨

- ح -

الحاج، مصالي: ١٨٤، ٢٠٧، ٣٢١
حرب الجزائر: ١٣، ٦٦، ١١٤، ١٧٧ - ٢١٧، ٢٢٢، ٣١٧، ٣١٨، ٣٢١، ٣٢٥، ٣٢٦، ٣٣٢، ٣٣٨
- كتب التاريخ (المرحلة الابتدائية): ٩٩ - ١٠٩
- كتب التاريخ (المرحلة الثانوية): ١٩٤ - ٢١٧
حربي، محمد: ٢٠٢
الحركات القومية الأوروبية: ٢٢٢
حركة الاصلاح: ١٨٤
حركة التضامن العربي: ٢٢٢
حركة عدم الانحياز: ٢٢٢
الحركة العربية والإسلامية: ٢١٩
الحركة القومية العربية: ٢١٩
حركة المنار: ٢٢٠
الحركة الوحدوية العربية: ٢٢٠
الحركة الوطنية الجزائرية: ١٨٢
الحروب الإسرائيلية - العربية: ١٣، ٢١٩، ٢٢٨، ٢٢٩، ٢٣٤، ٣١٣، ٣١٧، ٣٢٥، ٣٣٨، ٣٣٩
- حرب ١٩٤٨: ١٩٩، ٢٢٨، ٢٣٠

ـ حرب ١٩٥٦: ٢٢٢ ـ ٢٢٤، ٢٢٨، ٢٣٠، ٢٣٣، ٣١٨، ٣٣٢
ـ حرب ١٩٦٧: ٢٢٠، ٢٣٠
ـ حرب ١٩٧٣: ٢٢٨، ٢٣٠، ٢٣٣، ٢٣٦، ٢٦٧، ٣١٨، ٣٢٥، ٣٣٢
ـ كتب التاريخ (المرحلة الثانوية): ٢٢٨ ـ ٢٤١
الحروب الصليبية: ١٣، ٧٥، ٧٨، ١١٠ ـ ١١٥، ٣١٧، ٣١٨، ٣٢١، ٣٢٥، ٣٢٦، ٣٣٢، ٣٣٧
ـ كتب التاريخ (المرحلة الابتدائية): ٨٤ ـ ٩٢، ٣١٠
حزب الدستور (تونس): ١٨٢
الحزب الشعبي الجزائري: ١٨٤
الحزب الوطني الفلسطيني العربي: ٢٢٧
حزب الوفد (مصر): ١٨٢، ٣٢١
حسين، طه: ٣٩
الحضارات الأسيوية: ١٤٣
الحضارات الإغريقية: ١٤٣، ١٤٤
الحضارات البيزنطية: ١٦٤
الحضارات الرومانية: ١٦٤
الحضارات المسيحية الغربية: ١٢٩
الحضارات اليونانية: ١٦٤
الحضارة الإسلامية: ١٣، ١٨، ١٩، ٨٣، ١١٤، ١١٨، ١١٩، ١٢٤ ـ ١٢٩، ١٣٤، ١٣٥، ١٣٩، ١٤٠، ١٤٣، ١٤٤، ١٦٠، ١٦١، ١٦٣، ١٧١ ـ ١٧٥، ٢٧٩، ٣١٢، ٣١٤ ـ ٣١٦
ـ الإسهامات الثقافية والعلمية: ١٢٦، ١٤٠ ـ ١٤٥، ١٧٣، ١٧٤
حضارة افريقيا الشمالية: ٦٦
الحضارة الأوروبية: ٨٣، ١٢٥، ١٤٣
الحضارة العربية: ٨٣، ١٣٤، ٣١٤
ـ الاسهامات العلمية: ١٤٢، ١٤٣
الحضارة الغربية: ٨٣
الحضارة الهندية: ١٤٣
حليمي، جيزيل: ٤٢ ـ ٤٥، ٤٧، ٦٤، ٦٦
الحياة الاجتماعية الإسلامية: ١٧٢
الحياة البدوية: ١٦٠
الحياة السياسية الفرنسية: ١٥

ـ خ ـ

خط بارليف: ٢٣٦، ٣١٨
الخطاب الأدبي المعادي للعنصرية: ٥٨، ٦٧، ٦٩، ٧١، ٣٣٣، ٣٣٥
الخطاب العنصري المعادي للعرب: ٥٩، ٧٠
خطر التصحّر (الجزائر): ٣٤
الخلافات العقائدية الشيعية: ٢٨٤
خلافة الرسول: ١٥٣
الخليج العربي: ٢٨٧، ٢٨٩، ٢٩٤
الخميني (آية الله): ٢٢١

ـ د ـ

الدروز: ١٥٣
دمشق: ١٥٩
دوديه، ألفونس: ٢٤، ٢٧، ٣٢
الدولة القومية: ١٥٨
دومال، دوك: ٩٦
ديغول، شارل: ١٠٠، ١٠٦، ٢٠٠، ٢٠١، ٢٠٧، ٢٠٨، ٢١٠، ٢١٦، ٣٢٥، ٣٢٦
ديفيس، جان: ١٤٤

ـ ر ـ

رودنسون، مكسيم: ١٤٧
رؤساء السود الأفارقة: ١٦٨، ١٦٩
رؤساء العشائر: ١٦٨
الرؤساء المسلمون من السود: ١٧٤
روي، ج.: ١٨٦

ـ ز ـ

الزراعة الأمريكية: ١٦٦
الزنج في العراق السفلي: ١٦٤

ـ س ـ

السادات، محمد أنور: ٢٣٩
سانت إكزوبيري، أ.دي: ٢٤، ٢٥، ٢٧، ٢٩، ٣٢، ٤١، ٤٤، ٤٧، ٣١٨، ٣١٩، ٣٣٠، ٣٣٢
سانت لويس: ٨٧
السعودية: ٢٩٤
السلالات الإسلامية الحاكمة: ١٥٠
السلجوقيون: ١٥١
السلطات الاستعمارية: ١٨٢، ٢٢٥
السلطة الإسلامية: ١٤٩، ١٥٠
سليزيو، ج.م.: ٤١، ٤٥، ٤٧، ٥٩، ٣٣٠

السنّة: ١٥٣
سنترا، إيڤا: ٣٣
السودان: ٩٥، ٩٩
سوريا: ٨٩، ٢٣٠، ٢٣٧، ٢٩٧
السوق العربية المشتركة: ٢٢٣
السوق القومية: ١٦١، ١٧٤
السيطرة الاستعمارية: ٩٣، ٩٤، ١١٥، ١٨٣، ١٩٦

- ش -

شارل العاشر: ٩٦، ٩٨
شارلمان (ملك الفرنجة): ٧٩، ٢٧٩، ٣٢١
الشبكات التجارية الإقليمية: ١٧٤
شبه الجزيرة العربية: ٨٢، ١٣٧، ١٤٩، ٢٦٣، ٢٧٦، ٢٨٢، ٢٨٩، ٣١٢، ٣٢٤
الشخصيات التاريخية: ٨٣، ٨٧، ٩٦، ١١١
الشخصيات السياسية الإسلامية: ١٠٦
الشخصيات السياسية الجزائرية: ٢٠٧
الشخصيات العربية: ١٩، ٢٠، ٣٢، ٥٠، ٥٢ - ٥٤، ٥٩، ٦٢، ٦٥، ٧٠، ١٠٦، ١١١، ٣١٦، ٣١٨ - ٣٢٤، ٣٣٠ - ٣٣٢، ٣٣٦
الشخصيات الفرنسية: ١٩، ٢٠، ٢٧، ٣٠ - ٣٢، ٥٠، ٥٣، ٥٤، ٥٩، ٦٢، ٦٣، ٧٠، ١٠٦، ١١١، ٢٠٧، ٢١٧، ٣١٦، ٣١٩، ٣٢٠، ٣٢٣، ٣٢٤، ٣٣١
شرايبي، دريس: ٤٢، ٤٥، ٤٧، ٦٤، ٦٦
الشرق الأدنى: ١٩٤، ٢٧٠
الشرق الإسلامي: ٨٨
- التجارة: ١١٢
الشرق الأقصى: ١٢٨
الشرق الأوسط: ٣٣، ٤٧، ٧٨، ٨١، ٨٤، ٨٨، ٨٩، ١٧٧، ١٨٧، ١٩٢، ١٩٤، ٢١٩ - ٢٤١، ٢٦٢، ٢٦٣، ٢٧٠، ٢٧٦، ٢٨٢، ٢٨٣، ٢٨٧ - ٢٩٠، ٢٩٤، ٣١٠، ٣١٢، ٣٢٤
- الاستعمار: ١٨٥
- كتب التاريخ (المرحلة الثانوية): ٢١٩ - ٢٤١
- المصالح الأوروبية: ٢٢٣
- المناطق الحضرية: ٧١
الشعوب المستَعْمَرة: ١٠٧، ١٨١، ١٨٢، ١٨٤ - ١٨٧، ١٩٣
شمال افريقيا: ٣٣، ٧٨، ٨١، ١٧٧، ١٨٦، ١٩٤، ٢٧٠، ٢٧٩، ٢٨١ - ٢٨٣، ٢٨٧ - ٢٩٠، ٢٩٤، ٣١٢، ٣٢٤

- ص -

الصحراء: ٢٥ - ٢٧، ٣٠، ٣١، ٣٤، ٣٥، ٤٧، ٦١، ٢٦١، ٢٦٣ - ٢٦٥، ٢٧١ - ٢٧٤، ٢٩٠، ٢٩٣، ٢٩٥، ٣٠٩، ٣١٢، ٣٢٠
الصحراء الكبرى: ٢٦٣، ٢٧٢، ٢٨٢، ٢٨٧ - ٢٩٠، ٢٩٤، ٣١٢
صليبية الألبيجوا (Albigeois): ٨٧
الصناعة الأمريكية: ١٦٦
الصهيونية: ١٣، ٢١٩، ٢٢٢، ٢٢٤ - ٢٢٨
الصين: ٢٨٢

- ض -

الضباط الفرنسيون: ٥٧
الضفة الغربية: ٢٣٣، ٣١٣، ٣١٤

- ط -

الطاقة المستوردة (فرنسا): ٣٤
الطوارق: ٢٦، ٢٧، ٢٩ - ٣١، ٣٤، ٣٥، ٤٤، ٤٩، ٦٠، ٦٦، ٢٦٤، ٢٩٠، ٢٩٣، ٢٩٧، ٣٢٢

- ظ -

ظهور الإسلام: ٧٧، ١١٠، ١١٨، ١٣٧، ١٥٠

- ع -

عازوري، نجيب: ٢٢٠
العالم الإسلامي: ١٤، ١٨، ١١٢، ١٢٩، ١٣٩، ١٤٤، ١٥٠ - ١٥٤، ١٥٨، ١٥٩، ١٦٢، ١٦٣، ١٧٠، ١٧١، ١٧٣، ٢٢١، ٢٦٢، ٢٧٦، ٢٧٧، ٢٧٩، ٢٨١ - ٢٨٥، ٣١٢، ٣١٣، ٣١٥
- الإنتاج: ١٣٨، ١٣٩، ١٧١، ١٧٤
- التاريخ السياسي: ١٥٠، ١٥١
- التجارة الداخلية: ١٣٩
- تطور المدن: ١٢٥
- التنوع العرقي واللغوي: ١٢٧

ـ الحياة الريفية. ١٢٨
ـ الزراعة: ١٣٩، ١٧١
ـ الطرق البحرية والبرية: ١٦٠
ـ المناطق اللغوية والثقافية: ١٢٧
العالم الثالث
ـ الفقر: ١٠٤، ١٠٥
ـ نقص التنمية: ١٠٥
العالم العربي: ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٥، ٣٤، ٤٠، ٤٧، ٤٩، ٥٢، ٥٣، ٧٧، ٧٨، ٨١، ١١٢، ١٧٤، ١٧٧، ١٧٩، ٢٢٠، ٢٢٢، ٢٥٩ ـ ٣٠٥، ٣٠٩، ٣١٣ ـ ٣١٥، ٣٢٠
ـ التنمية: ٢٦٢
ـ الزراعة والري: ٢٦٢، ٢٦٥، ٢٧٢ ـ ٢٧٤، ٢٩١، ٢٩٣
ـ كتب التربية المدنية (المرحلة الابتدائية): ٢٤٥ ـ ٢٥٨
ـ كتب التربية المدنية (المرحلة الثانوية): ٢٥٩ ـ ٣٠٥
ـ كتب الجغرافيا (المرحلة الابتدائية): ٢٤٥ ـ ٢٥٨
ـ كتب الجغرافيا (المرحلة الثانوية): ٢٥٩ ـ ٣٠٥
ـ المناطق الصحراوية: ٢٦٣ ـ ٢٦٥
ـ النمو الحضري: ٢٦٢، ٢٧٠، ٢٧١
العالم العربي الإسلامي (كتب القراءة): ٢٤
العالم المسيحي: ٨١، ١١٢
عباس، فرحات: ١٨٢، ١٨٤، ٢٠٧
العباسيون: ١٢٥
عبد الناصر، جمال: ١٩٤، ١٩٩، ٢٢١ ـ ٢٢٤، ٢٣٦، ٢٣٨
العبودية: ١٦٣ ـ ١٦٩، ١٧٤، ٢٥٥، ٢٨٥
العبودية السوداء: ١٦٤
العراق: ٢٣٧، ٢٦٣
ـ تقنيات الإنتاج والري: ١٣٩
ـ كتب التاريخ (المرحلة الابتدائية): ١١٣، ٣٠٩، ٣١٠
ـ كتب التاريخ (المرحلة الثانوية): ٣١٢ ـ ٣١٤
ـ كتب التربية المدنية (المرحلة الابتدائية): ٢٤٥ ـ ٢٥٨
ـ كتب الجغرافيا (المرحلة الابتدائية): ٢٤٥ ـ ٢٥٨
ـ كتب الجغرافيا (المرحلة الثانوية): ٣١٠ ـ ٣١٢
ـ كتب القراءة (المرحلة الابتدائية): ٢٤ ـ ٣٦
ـ كتب القراءة (المرحلة الثانوية): ٣٩ ـ ٧١، ٣١٠
عرب فلسطين: ١٨٧، ٢٢٥، ٢٢٨
العرب المهاجرون: ٣٤، ٥٢، ٥٤
ـ كتب التربية المدنية (المرحلة الابتدائية): ٢٤٧ ـ ٢٥١
ـ كتب الجغرافيا (المرحلة الابتدائية): ٢٤٧ ـ ٢٥١
العروبة: ٢١٩ ـ ٢٢١، ٣١٥
عزام، عبد الرحمن: ٢٢٠
العقلية الفرنسية المعاصرة: ١٧١
عقيدة التوحيد: ١٣٧
العلاقات بين أوروبا والعالم العربي: ٢٤٥
العلاقات الدولية: ١٨٠، ٣٢٤
علاقات فرنسا بالإسلام: ٨٣، ١١٠
العلاقات الفرنسية ـ العربية: ٤٨، ٥٢، ٥٦، ١٥٨، ٣١٦ ـ ٣٢٨
ـ كتب التاريخ (المرحلة الابتدائية): ٧٥ ـ ١١٦
العلمانية: ٢٢١، ٢٢٧
العلّيون: ١٥٣
العلويون: ١٥٣
العمارة الحضرية الإسلامية: ١٦٢
عمارة المآذن: ١٥٩
عمارة المدن والقصور: ١٢٦
العمال الأجانب (فرنسا): ٢٤٧ ـ ٢٥١
العمال العرب: ٣٣، ٥٨، ٣١٨، ٣٢٢، ٣٢٣
العمال المصريون: ٦١
العمال المغاربة: ٢٧٩
العمال المهاجرون: ١٣، ٣٣، ٤٧، ٥٨، ٢٤٥، ٢٤٧ ـ ٢٥١، ٢٦٨ ـ ٢٧٠، ٢٩٧
العمال المهاجرون (فرنسا): ٢٤٧ ـ ٢٥١، ٣٠٨
العنصرية: ٣٢، ٥٤، ٥٨، ٦٢، ٦٧ ـ ٧٠، ٢٤٥، ٢٤٧ ـ ٢٥٦، ٢٦٢، ٢٦٩، ٣٠٧، ٣٠٩، ٣١٩، ٣٢٨، ٣٣٣
ـ كتب التربية المدنية (المرحلة الابتدائية): ٢٤٧
ـ كتب الجغرافيا (المرحلة الابتدائية): ٢٤٧
العنصرية المعادية للأجانب: ١٩، ٢٥١، ٣٣٤
العنصرية المعادية للسود: ٦٧، ٦٩، ٢٥١، ٢٥٤، ٢٥٦
العنصرية المعادية للعرب: ١٩، ٤٦، ٤٧، ٦٧ ـ ٦٩، ٢٥١، ٢٥٤، ٢٥٦، ٣٢٨، ٣٢٩، ٣٣٣، ٣٣٤
العيسوية: ٥٩

ـ غ ـ

غامبيتا، ليون: ٩٦
غانم، جورج: ٤٢، ٤٥

الغرب: ٤٧، ٧٨، ٩١، ١٢٨، ١٢٩، ١٥٨، ١٧٣
الغرب المسيحي: ٨٤، ٨٨، ١٤٧
غريمو، ميشيل: ٤١، ٤٥، ٤٦، ٥٤، ٥٨، ٦٨ ـ ٧٠، ٣٣٠، ٣٣٢
غزو فرنسا لشمال أفريقيا: ٩٣
غواتمالا: ٣٤

ـ ف ـ

الفتح العربي: ١٣، ٧٧، ٧٨، ١١٠، ١١٩، ١٢٤، ١٧١، ٣١٧، ٣٢١، ٣٢٤، ٣٣٢
ـ كتب التاريخ (المرحلة الابتدائية): ٧٥ ـ ٨٤، ٣١٠
الفتوحات الإسلامية: ٨٢، ١١٤، ١١٥، ١٢٤، ١٤٧
فرعون، مولود: ٤٠، ٤١، ٤٧، ٦٤، ٦٦
الفرق الإسلامية: ١٢٧
فرنسا: ١٩، ٢٣، ٣٢، ٣٣، ٤٧، ٥٢، ٦٢، ٧٧ ـ ٧٩، ٨١، ٨٢، ٩٩ ـ ١٠١، ١١١، ١٥٨، ١٩٥ ـ ١٩٧، ١٩٩ ـ ٢٠١، ٢٦٢، ٢٦٥، ٢٦٨، ٢٧٨ ـ ٢٨٠، ٢٨٩، ٢٩٨، ٣٠٩، ٣١٠، ٣١٣، ٣١٨، ٣٢٢، ٣٢٤، ٣٣٧
ـ الهجرة الإسلامية: ١٥٨
فرنسيو الجزائر: ١٠٦، ١٩٥، ١٩٧، ١٩٩، ٢٠٦، ٢٠٧، ٢١٦
الفرنسيون: ١٨، ٤٧، ٥٢،٠ ٥٨، ٧٠، ٨٩، ٩٥، ١٠٣، ١٠٦، ١١٠، ١٩١، ١٩٦، ٢٠٠، ٢٠٦، ٢٠٧، ٢١٥، ٢١٦
الفقر: ١٠٤
فلسطين: ٨٨، ٢٢٤، ٢٢٥، ٣١٣
ـ المجتمع اليهودي: ٢٢٩
الفلسطينيون: ٤٩، ٦٠، ٦١، ٢٢٤، ٢٢٥، ٢٢٧
الفنون الإسلامية: ١٢٤، ١٢٥، ١٥٨ ـ ١٦٠
الفنون اللادينية: ١٢٥، ١٢٦، ١٥٨
فورنييه، بول: ١٩٤
فوريه، إدغار: ٢٠٧
ڤولتير: ٤٣، ٤٤
فيري، جول: ٩٦
فيليب أوغست (ملك انكلترا): ٨٧

ـ ق ـ

القبائل الغسانية: ١٥٧
القبائل اللخمية: ١٥٧
القبائل المسيحية العربية: ١٥٧
القدس: ٨٥ ـ ٨٩، ٢٣٣، ٢٣٧، ٣٢١
القرآن الكريم: ١٣١، ١٣٢، ١٣٦، ١٤٥، ١٥٣، ١٧٢، ١٧٤
القضية الفلسطينية: ١٣، ٢١٩، ٢٢٤ ـ ٢٢٨، ٣١٣، ٣٢٥
القومية: ١٨٠، ١٩٨، ٢٠٨، ٢٠٩
القومية الأوروبية: ١٩٣، ١٩٨
القومية الجزائرية: ٢١٥
القومية العربية: ١٥٧
القوميون الجزائريون: ١٩٦، ١٩٧، ٢٠٩، ٣٢٧

ـ ك ـ

كاترو، جورج: ٢٠٧
كاهن، كلود: ١٣٩، ١٦١
الكتّاب الفرنسيون: ٣٠، ٥٢
كتب
ـ ألف ليلة وليلة: ٢٥، ٣٩، ٤٢، ٤٤، ٤٥، ٦٤ ـ ٦٦، ١٣٢، ١٣٦، ٣٠٨، ٣٣٠، ٣٤٠
ـ الأيام: ٣٩
ـ التعبير والخط: ٣٢
ـ نجمة: ٣٩
كتب التاريخ: ١٣، ١٥، ١٦، ٢٠، ٢٣، ١٤٤، ٣٣٥
ـ المرحلة الابتدائية: ١٤، ٧٥ ـ ١١٦، ٣٠٧، ٣١٠، ٣١٤، ٣٢١، ٣٢٤، ٣٢٥، ٣٣٧
ـ المرحلة الثانوية: ١١٧ ـ ١٧٥، ١٧٧ ـ ٢١٧، ٢١٩ ـ ٢٤١، ٣٠٧، ٣١٢، ٣٢١، ٣٢٤ ـ ٣٢٦
ـ الوطن العربي: ٨٨
كتب التربية المدنية: ١٣، ١٥، ٢٠، ٢٣، ٣٣٥، ٣٣٦
ـ المرحلة الابتدائية: ٢٤٥ ـ ٢٥٨، ٣٠٧، ٣٣٣، ٣٣٦، ٣٣٧
ـ المرحلة الثانوية: ٢٥٩ ـ ٣٠٥، ٣٠٧، ٣٣٣، ٣٣٦
كتب الجغرافيا: ١٣، ١٥، ١٦، ٢٠، ٢٣، ٣٣٥، ٣٣٦
ـ المرحلة الابتدائية: ١٤، ٢٤٥ ـ ٢٥٨، ٣٠٧، ٣٣٣، ٣٣٦

ـ المـرحلة الثـانـويـة: ٢٥٩ ـ ٣٠٥، ٣٠٧، ٣١٠ ـ ٣١١، ٣٣٣، ٣٣٦
كتب الجمهورية الثـالثة المـدرسية: ٢٩، ١١٤، ٣١٤، ٣٢٩
كتب القراءة: ١٣، ١٥، ١٦، ١٩، ٢٠، ٢٣ ـ ٣٦، ٣٩ ـ ٧١، ٣٣٥، ٣٣٦
ـ مدارس الجمهورية الثالثة: ٣٥
ـ المـرحلة الابتـدائيـة: ٢٣ ـ ٣٦، ٣٩، ٤٠، ٤٣، ٤٤، ٦١، ٣٠٧، ٣٠٨، ٣٢٢ ـ ٣٢٤، ٣٣٣، ٣٣٦
ـ المرحلة الثانـويـة: ٣٩ ـ ٧١، ٣٠٧، ٣٠٨، ٣١٠، ٣٢٣، ٣٢٤، ٣٣٣، ٣٣٦
كتب اللغة الفرنسية: ٢٣
كتب المدارس الحرّة: ١١٥
كتب المدارس العلمانية: ١١٥
كلوزيه، ف. دي: ٤٣
كورناي: ٤١
كورير، ي.: ٢٠١

ـ ل ـ

لاكوست: ٢٠٧
لبنان: ٢٣٧
اللغة الأجنبية: ١٨٢
اللغة العربية: ٢٨١، ٢٨٣
اللغة القومية: ١٨٢
لو بوي الجنرال (Le Buis): ٢٠١
لودريه، ث.: ٤٣، ٤٥، ٤٧
لوكونت دي ليسل: ٢٤، ٢٧
لومبار: ١٦١
الليبرالية: ١٥
لينين، فلاديمير إيلليتش: ١٨٠

ـ م ـ

مارتل، شارل: ٧٩، ١١٤، ٢٧٨، ٣١٨ ـ ٣٢١
الماركسية: ١٩٣
مانجينو، دومينيك: ٢٩، ٣٥، ١١٣، ١١٥، ٣١٤
مانول، ميشيل: ٢٤، ٣٢، ٣٣٠، ٣٣٢
المجتـمـع الإســلامي: ١٢٥، ١٥٣، ١٦٣ ـ ١٦٧، ١٧١، ١٧٤، ٢٨٦، ٣١٥
المجتمع الإقطاعي: ٨٥
المجتمع الأمريكي: ١٦٦
المجتمع الأوروبي: ١٦٦
المجتمع الجزائري: ١٩٦، ٢١٥
المجتمع الحضري: ١٢٤، ١٢٥، ١٦٠، ٢٩٧، ٢٩٨
المجتمع الريفي: ١٦٠
المجتمع العربي: ١٧٩، ١٨٦، ٢٩٧
المجتمع اليهودي المهاجر: ٢٢٥
المدن الإسلامية: ١٦٢، ١٧١، ٢٧٠، ٢٧١
المدن الإسلامية التجارية: ١٦٢
المدن العربية: ٧١، ٢٦٢، ٢٧٠، ٢٧١
المدنية الإسلامية: ٨٣
مذابح العرب: ٢٣٥
المذاهب الدينية الإسلامية: ١٥٢
ـ الحنبلية: ١٥٣
ـ الحنفية: ١٥٣
ـ الشافعية: ١٥٣
ـ المالكية: ١٥٣
مذبحة دير ياسين: ٢٣٤
المزابيون: ٢٩
المستشرقون: ١٣٢، ١٣٦
المستعمر الفرنسي: ١٨٩ ـ ١٩١، ٣٢٦
المستوطنون اليهود: ٢٢٥، ٢٣٥
المسلمـون: ١٤، ١٨، ٥١، ٥٢، ٥٩، ٦٦، ٨١، ٨٢، ٨٥ ـ ٨٩، ٩١، ٩٥، ١٠٢، ١٠٦، ١٠٩، ١١١ ـ ١١٣، ١٢٧، ١٤٣، ١٤٧، ١٤٨، ١٥٣ ـ ١٥٦، ١٥٨، ١٨٥، ١٨٦، ٢٠٦، ٢٠٧، ٢١٦، ٢٧٧ ـ ٢٨١، ٣٢١
المسيحيون: ٥٢، ٥٨، ٨٧، ٩١، ١٣٦، ١٥٧
مشروع تقسيم فلسطين (١٩٤٧): ٢٣٠، ٢٣٤
المشكلة الكردية: ٢٢٧
مشكلة اللاجئين الفلسطينيين: ٢٢٦
مصر: ٦١، ٨٩، ١٨٠، ١٨٢، ٢٢٠، ٢٢١، ٢٢٤، ٢٣٠، ٢٣٧، ٢٦٣، ٢٧٦، ٢٨٩، ٢٩٤، ٢٩٧
المظاهرات المؤيدة للناصرية (١٩٦٢: عدن): ٢٢٠
معاداة السامية (فرنسا): ٢٥٤
معاداة العنصرية
ـ كتب التربية المدنية (المرحلة الابتدائية): ٢٤٧
ـ كتب الجغرافيا (المرحلة الابتدائية): ٢٤٧
المـغـرب: ٥٩، ٦٠، ٧١، ٨٤، ٩٥، ٩٩، ١٠٧، ١٨٢، ١٨٤، ١٨٦، ١٩٤، ١٩٩، ٢٦٣،

٢٧٦، ٢٨١، ٢٨٢، ٢٨٤، ٢٨٨، ٢٨٩، ٢٩٤، ٢٩٧، ٢٩٨
المقاومة المغربية ضد الاستعمار: ١٨٤
المالك الصليبية: ٨٩، ٩٢
المنافسة الأوروبية (أفريقيا): ١٨١
منظمة إرغون: ٢٣٥
منظمة الأقطار المصدرة للبترول انظر الأوبك
المنغوليون: ١٥٤
الموارد النفطية: ٢٢٣
مؤتمر باندونغ: ١٩٤
المور: ٢٧، ٣١، ٤٧، ٤٩ ـ ٥١، ٥٣، ٥٨ ـ ٦٠، ٦٢
موروا، أندريه: ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٣٢، ٣٤
مؤلفو المرحلة الاستعمارية: ٢٦، ٢٧، ٣٥
المؤلفون العرب: ١٧، ٤٩، ٦٧
المؤلفون العرب القدماء: ١٣٢، ١٣٦
المؤلفون العرب الناطقون بالفرنسية: ٤٩، ٦٧
المؤلفون الغربيون المستشرقون: ١٣٠
المؤلفون الفرنسيون: ١٧، ٤٣، ٤٩، ٦٧
المؤلفون الناطقون بالفرنسية: ١٧، ٦٤
موليه، غي: ٢٠٧
مونفريد، هـ. دي: ٢٥ ـ ٢٧
ميتران، فرانسوا: ١٩٦، ٢٠٧

ـ ن ـ

نابليون الثالث: ١٨٦
النازية: ٢٢٥، ٢٢٦، ٢٥٥
الناصرية: ١٩٩، ٢١٩ ـ ٢٢٤
النبي محمد: ٨٢، ١١١، ١١٩، ١٤٦، ٣٢١
ندوة التاريخ وتعاليمه (١٩٨٤: مونبلييه): ١٤٤
النزاع الإسرائيلي ـ العربي: ٢٢٨، ٢٣٤، ٣١٧، ٣٢٧
النزاع الإسرائيلي ـ الفلسطيني: ٦١
النظام الاقتصادي التقليدي: ١٠٤
نظام الزراعة الواحدة: ١٠٤
النظم السياسية: ١٠٤
نهرو، جواهر لال: ٢٢٢
النيجر: ٢٩٠

ـ هـ ـ

الهجرة: ٣٣، ٤٦، ٢٦٨ ـ ٢٧٠، ٣٠٨، ٣٣٠، ٣٣٣، ٣٣٤، ٣٣٧
الهجرة إلى ألمانيا: ١٥٨
الهجرة اليهودية: ٢٢٤، ٢٢٧
الهلال الخصيب: ١٤٩، ٢٦٣
الهند: ١٧١، ٢٨٢
الهنود: ١٥٤
هوبسون، جون أتكينسون: ١٨٠
هوغو، فيكتور: ٤٢، ٤٤
الهوية الإسلامية: ٥٠، ٥٢
الهوية العربية: ٥٠، ٥٢، ٢٧٩
الهوية القومية: ٢٧٩

ـ و ـ

وادي النيل: ٢٦٣، ٢٧٦، ٢٨٧، ٢٨٩، ٢٩٤
الوحدة الإسلامية: ١٥٠، ١٥١، ٢٢٠
الوحدة بين سوريا ومصر (١٩٥٨): ٢٢٠
الوحدة العربية: ٢١٩ ـ ٢٢٣
الولايات المتحدة: ١٩٢ ـ ١٩٤
وولف، إيريك: ١٦٩

ـ ي ـ

اليابان: ١٩٢، ٢٨٢
يسين، كاتب: ٣٩
اليمن
ـ الإستقلال: ٢٢٢
اليهود: ١٥٧، ١٨٧، ٢٢٤، ٢٢٥، ٢٢٧، ٢٢٨، ٢٣٥، ٢٥٥
اليهودية: ١٥٣
اليونان: ٢٧٨

الدكتورة مارلين نصر

■ ولدت في لبنان

■ مجازة في القانون العام من الجامعة اليسوعية في بيروت

■ حصلت على دكتوراه في علم الإجتماع السياسي من جامعة باريس

■ تخصصت في علم تحليل المفردات السياسية والدلالة

■ عملت باحثة في مركز دراسات الوحدة العربية في بيروت.

■ من مؤلفاتها:

كتاب «التصور القومي في فكر جمال عبدالناصر (١٩٥٢ ـ ١٩٧٠)»

الثمن: [redacted] دولاراً

أو ما يعادلها

مركز دراسات الوحدة العربية

بناية «سادات تاور» شارع ليون

ص. ب: ٦٠٠١ ـ ١١٣ ـ بيروت ـ لبنان

تلفون: ٨٦٩١٦٤ ـ ٨٠١٥٨٢

برقياً: «مرعربي»

فاكسيملي: ـ ٨٦٥٥٤٨ (٩٦١١)